المناهج

أسسها – عناصرها – تنظيماتها

مقـــدمة

يشكل هذا الكتاب أحد مكونات الإعداد المهني للطلاب المعلمين بكلية التربية ، والذي يتعلق بدراسة المناهج المدرسية كعلم له بنيته المتكاملة والذي يعنـــى بدراســـة " المـــنهج المدرسي " بما يشمله من عناصر بنيوية متكاملة وظيفياً على المستوى التطبيقي تتمثل في، المفاهيم والمبادئ والمعايير التربوية، التي تسهم في الإعداد المهني للطلاب المعلمين.

ويتضمن الكتاب سبعة فصول، يتناول الفصل الأول تطور مفهوم المنهج حيث يتعرض للمفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للمنهج، ويتناول الفصل الثاني أســس بنــاء المنــاهج المدرسية حيث عالج الأسس الفلسفية للمنهج مع الاهتمام بالفلســفة التربويـــة الإســـلامية للمنهج. والأسس الاجتماعية التي تتعرض لعلاقة المناهج المدرسية بالثقافة الســـائدة فـــي المجتمع، والأسس النفسية التي تعالج طبيعة المتعلم وميوله وحاجاته واتجاهاته والمهارات التي يجب أن يكتسبها.

ويتناول الفصل الثالث مكونات المنهج حيث يعالج عناصر المـــنهج وهـــى الأهـــداف التعليمية و المحتوى وأنشطة التعلم و التقويم، بينما يتناول الفصل الرابع تنظيمات المناهج المدرسية حيث تعرض لمنهج المواد الدراسية المنفصلة، و المحاولات التي أجريت لتحسين هذا المنهج ممثلة في منهج المواد الدراسية المترابطة و المندمجـــة والواســـعة، ومـــنهج النشاط، والمنهج المحوري، ومنهج التكامل، وأخيراً منهج الوحدات.

وفى الفصل الخامس تناولنا نظريات المنهج بالتوضيح من حيث التعـــرض لمفهـــوم النظرية وأسسها ووظيفتها، وأنواع النظريات وتناولنا منها بالتوضيح النظريـــة التربويـــة والجوهرية والموسوعية والبرجماتية والإسلامية وبيان خصائص كل منها وتأثيرها في بناء المناهج المدرسي وتناولنا في الفصل السادس قضية تقويم المنهج وارتباط عملية التقويم بتطوير المنهج، وخطوات عملية التقويم، وكيفية تقويم كل مكون من مكونات المنهج.

وقد ختمنا الكتاب بالفصل السابع الذي تناول مفهوم تطوير المنهج ومبرراته وأسسه وأساليبه.ونأمل أن نكون قد ساهمنا بجهد متواضع في توضيح الكثير من القضايا المرتبطة بالمناهج المدرسية، وأن يجد أبناؤنا الطلاب في هذا الكتاب ما يعينهم على أداء رســـالتهم بفهم ووعى متكاملين.

ونسأل الله أن يوفقنا إلى السداد في القول والفعل.

الفهـــرس

الفصل الأول
تطور مفهوم المنهج

دراسة الطالب لهذا الفصل تحقق الأهداف التالية :

- يقف على أصل مصطلح " المنهج".
- يحدد ثلاث نقاط – على الأقل – تبين أهمية دراسة المناهج المدرسية.
- يقارن بين المفهوم التقليدي و المفهوم الحديث للمنهج المدرسي.
- يبين الآثار المترتبة على الأخذ بكل من المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للمنهج على عناصر العملية التعليمية (التلميذ – المعلم – البيئة – المادة الدراسية ... الخ).
- يقارن بين كل من مفهوم المنهج الرسمي و المنهج الخفي.
- يقارن بين المفاهيم ذات العلاقة بالمنهج .

الفصل الأول

تطور مفهوم المنهج

مقـــــدمة :

يعرف المنهج المدرسي بأساليب متعددة، فيرى البعض بأن المنهج المدرسي هو التعليم التراكمي للمعرفة المنظمة الموجودة في الموضوعات الدراسية، بينما يرى آخرون بأن المنهج المدرسي هو أساليب للتفكير والبحث حول ظاهرة ما، ويرى فريق ثالث بأن المنهج المدرسي هو مجموع خبرات الجنس البشرى.

كما توجد تعار يف أخرى لمفهوم المنهج أكثر دقة مما سبقت وتؤكد على أهمية ما يلي:

١- توجيه الخبرات المنتقاة التي تقدم للتلاميذ.
٢- الاهتمام بالتخطيط لتعلم هؤلاء التلاميذ.
٣- الاهتمام بنواتج التعلم.
٤- الاهتمام بأساليب تحصيل النواتج التربوية مثل التركيز على تحقيق الأهداف السلوكية.

وتأتى كلمة المنهج Curriculum من أصل لاتيني معناه "حلبة السباق" Racecourse، وتحديداً يرى بعض التربويين بأن المنهج يشبه الأرض المعدة والمخططة التي يستخدمها التلاميذ في سباقهم نحو الوصول إلى خط النهاية وهو الشهادة الدراسية. فأصبح المنهج في هذه الحالة عبارة عن حلبة سباق للمواد الدراسية المقررة على التلاميذ.

أهمية دراسة المناهج:

تمكن مادة المناهج معلم المستقبل من معرفة أهداف العملية التعليمية، وكيفية صياغة هذه الأهداف بطرق إجرائية. بمعنى أن تكون أهدافا سلوكية Behavioral Objectives تصف الأداء المتوقع أن يصبح المتعلم قادراً عليه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين. ومادامت هذه الأهداف تصف أداء؛ فيمكن التثبت من تحقيقها أو تحقيق بعضها أو تتم تحقيقها كلها. كما أن مادة المناهج تلقى الضوء على كيفية اختيار المحتوى والخبرات التعليمية والمعايير اللازمة لذلك وهى تعد عملية سهلة، فالمادة الدراسية تشمل عدة مجالات وكل مجال

يشمل عدة موضوعات، ولكل موضوع محاور رئيسية وأخرى فرعية وهذه تتضمن معارف وحقائق ومفاهيم. وعلى واضع المنهج اختيار أنسب محتوى للأهداف الموضوعية.

وأيضا تلقى المناهج الضوء على كيفية توفير الخبرات التعليمية وتنظيمها تنظيما فعالا يجعل التلاميذ يبدأون من أول يوم في المدرسة المرور في خبرات قليلة تناسبهم ثم يزداد عدد الخبرات المناسبة المختارة تدريجيا مع نمو التلاميذ حتى تشمل كل اليوم الدراسي طوال العام الدراسي.

وعلاوة على ذلك فدراسة المناهج تساعد معلم المستقبل على اختيار طرق التدريس المناسبة التي تؤدى إلى تحقيق الأهداف المرجوة. وتزيد معرفة هذا المعلم بالوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد على تحقيق الأهداف.

وأيضا تمكن مادة المناهج معلم المستقبل من التعرف على أسس وأساليب التقويم لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج. وكذلك نقاط القوة والضعف لهذا المنهج حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

الثنائية في فلسفة المنهج:

في ميدان المناهج تتعدد الفلسفات التي تحكم صياغة أهداف المنهج واختيار محتواه وتنظيم خبراته وأساليب تقويمه. ولكن من الملاحظ أنه مهما تعددت الفلسفات فإنها تأخذ بصفة عامة أحد اتجاهين:

أما أنها تميل بقدر أكبر نحو جانب المادة الدراسية وتدخل بذلك ضمن ما يعرف بالفلسفة التقليدية. أو أنها تميل أكثر إلى جانب المتعلم، وتنضم بهذا المعنى إلى ما اتفق على تسميته بالفلسفة التقدمية.

ولكي نتابع بفهم أثر هذه الثنائية في المنهج المدرسي يجدر بنا أن نستعرض أهم المعالم المميزة لتلك النظريتين المتباينتين في فلسفة المنهج.

أولا : المدخل التقليدي للمنهج:

يعد المنهج في المدخل التقليدي عبارة عن مجموعة من المواد الدراسية التي يمثل كل منها غالبا مجالات التخصص فى المعرفة الإنسانية (كيمياء – فيزياء –جغرافيا – هندسة...) وينظم كل مجال من هذه المجالات بطريقة منطقية، أي من البسيط إلى

الأكثر تعقيدا، ومن السهل إلى الأكثر صعوبة من وجهه نظر المتخصصين وليس التلاميذ.

وفى رأى أنصار هذا المدخل أن "المواد الدراسية" تمثل الخبرة الإنسانية عبر تاريخها الطويل و أن هذه الخبرة يجب الحفاظ عليها ونقلها بتنظيمها المنطقي الذي توصل إليه الكبار من جيل إلى أخر. وبذلك توفر على الأجيال المتعاقبة مشقة إعادة تاريخ الإنسانية. بمعنى أن المواد بمحتواها وطريقة تنظيمها تعتبر ثمرة ناضجة لجهود السابقين وما على المتعلم إلا أن يجنى تلك الثمار. فدراسة هذه المواد الدراسية ها أفضل الطرق لتوفير الوقت والجهد فى عملية التعلم.

وبناء على هذا المدخل يعرف جون ف. كير John F.Keer المنهج بأنه: "المعرفة التي يتم التخطيط لها وتوجيهها بواسطة مجموعات أو أفراد داخل أو خارج المدرسة".

فالمنهج بهذا المفهوم التقليدي عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها.ومازال هذا المفهوم التقليدي للمنهج مستخدما حتى الآن لدى الكثير من القائمين على العملية التعليمية بالرغم من الآثار السلبية المترتبة على ذلك.

الآثار السلبية المترتبة على الأخذ بالمفهوم التقليدي للمنهج:

١- أثار متعلقة بالمادة الدراسية:

تعد المادة الدراسية لهذا المفهوم التقليدي هي الغاية. فمن أجلها تفتح المدارس ويعد المدرسون ويتعلم التلاميذ، بل إن كل ما يجرى فئ المدرسة من تنظيمات إدارية وأنشطة تعليمية يجب أن يكون في خدمة تحصيل التلاميذ للمعلومات التي تشتمل عليها المواد الدراسية. ويتحقق نموهم وتعليمهم عندما يحفظوا هذه المعلومات ويكونوا قادرين على ترديدها. ونتج عن ذلك أن تضخمت المقررات الدراسية نتيجة للزيادة المستمرة في المعرفة بشتى جوانبها. واتجه المتخصصون في كل مادة دراسية إلى إدخال إضافات مستمرة ترتب عليها ازدحام المنهج بالمواد الدراسية وبالمعلومات الكثيرة.

وهذا التضخم في المواد الدراسية أدى فئ الغالب إلى عدم العناية بربط المواد الدراسية بعضها ببعض ولم يعد بينها ترابط أو تكامل فأصبحت المعرفة التي تقدمها للتلاميذ مفككة وهذا أدى إلى تجزئة خبرة التلاميذ وضعف قدرتهم على الاستفادة من المواد الدراسية في الحياة العملية.

ونتج أيضاً عنه تضخم المقررات الدراسية وأدى إلى إهمال الدراسات العملية بالرغم من أهميتها التربوية في اكتساب المهارات وإشباع الميول والقدرة على التفكير العلمي. وأصبحت الدراسات النظرية التي تعتمد على الإلقاء والشرح هي السائدة في الغالب .

٢- أثار متعلقة بالمعلم:

وظيفة المعلم في ظل هذا المنهج التقليدي هي نقل المعلومات التي وردت في الكتب المدرسية المقررة إلى أذهان التلاميذ فحصر اهتمام المعلم فئ هذه الكتب فقط أدى إلى ضيق أفقه وعدم أتساع مداركه.

كما أن اهتمام المعلم بأن يتقن التلاميذ المادة الدراسية كهدف أساسي للمدرسة لا يهيئ فرصا أمام هذا المعلم، لفهم طبيعة أفراد تلاميذه من جميع نواحيها كأساس لتوجيه كل تلميذ التوجيه التربوي اللازم له... أى أن المنهج التقليدي لا يساعد على وجود فرص أمام المعلم يقوم فيها بتوجيه تلاميذه التوجيه الذي يساعد كلا منهم على النجاح في الحياة كعنصر عامل يفيد في المجتمع.

وبما أن حفظ المعلومات هو الغاية فقد أهمل المعلم ربط هذه المعلومات بالحياة العملية للتلاميذ مما أقام حاجزا بين ما يدرسه التلاميذ فى مدرستهم وبين ما يجرى في بيئتهم من حرف وصناعات.

وتركيز المعلم في ظل المنهج التقليدي على المعلومات فقط جعله يهمل نمو جوانب هامة في التلاميذ مثل قدرتهم على التفكير العلمي واكتسابهم للاتجاهات والميول العلمية وتكوين العادات الايجابية وغرس القيم في نفوسهم ليصبحوا مواطنين صالحين.

وعلى المعلم في ظل هذا المنهج جعل التلاميذ هادئين تماما في أماكنهم دون أية حركة أو تقديم اقتراحات خاصة تخرج عن المقرر لأنها مضيعة للوقت وفى هذا حرمان للتلاميذ من الابتكارية والتدريب على النقد البناء.

وأخيرا فإن أساس الحكم على عمل المدرس ومستوى تدريسه هو ناتج تلاميذه في امتحان المواد الدراسية أكثر من أي شئ آخر.

٣- أثار متعلقة بالتلاميذ:

أول ما يلفت النظر في آثار المدخل التقليدي المتعلقة بالتلاميذ هو نظر المنهج التقليدي إلى التلميذ تلك النظرة السلبية. فالتلميذ في هذا المنهج ينظر إليه على أنه محدود الأفق والخبرة، وأن كل ما عليه هو أن يستقبل ما يقدمه له الكبار.

وإن الذي يهمه أكثر معرفة ما يمكن أن يفيده في حياته المستقبلية. وعليه أن يحفظ ما يقدم وكأن عقله مخزن للمعلومات. أما أن يفكر التلميذ ويأخذ دورا إيجابيا ونشطا في عملية التعلم فهذه أمور لا يركز عليها المنهج.

وكذلك لم يعمل المنهج التقليدي على النمو الشامل للتلميذ فيقصد به النمو فى كافة الجوانب وإنما اهتم فقط بالجانب المعفى المتمثل في المعلومات وأهمل بقية الجوانب الأخرى العقلية والاجتماعية والنفسية والجسمية والفنية والإبداعية. وكذلك إغفال اهتمامات التلاميذ ،وعدم مراعاة أن ذلك يقلل من درجة تركيز انتباه التلاميذ وانصرافهم عن الدراسة وكرههم للمدرسة وعدم إقبالهم على الدراسة بحماس.

ولا يراعى المنهج التقليدي الفروق الفردية Individual Differences بين التلاميذ حيث أن هؤلاء التلاميذ يختلفون فيما بينهم في القدرات العقلية والصفات الجسمانية وقدرتهم اللغوية والرياضية، وأيضاً هناك تفاوت في سمات الشخصية من ناحية الاتزان الانفعالي وحالات التوتر التي يمر بها الفرد وقدرته على التحمل ومدى اعتماده على نفسه. وترجع هذه الفروق إلى عاملين أساسين هما الوراثة والبيئة حيث تزود الوراثة الفرد بالإمكانات والاستعداد وتأتى البيئة لتقرر ما إذا كانت هذه الامكانات والاستعدادات ستتحول إلى قدرات فعلية أم لا.

والمنهج التقليدي يخاطب هؤلاء التلاميذ بأسلوب واحد والمدرس يوجه شرحه لكل التلاميذ بطريقة واحدة والامتحانات واحدة دون مراعاة لهذه الفروق، والنتيجة تعثر التلاميذ في الدراسة وزيادة مرات الرسوب، بل قد يؤدى إلى الفشل الدراسي.

واعتقد واضعو المنهج التقليدي أن المعلومات التي يكتسبها التلاميذ تؤدى إلى تعديل سلوكهم وهذا خطأ. فالمعرفة وحدها ليست كافية لتوجيه السلوك الإنساني.فالمدخنون يعرفون مضار التدخين ومع ذلك يستمرون في هذه العادة فتوجيه السلوك وتكوين العادات والاتجاهات الإيجابية يأتي من التدريب والممارسة على السلوك المرغوب فيه بالترغيب والتكرار والتشجيع والتحذير والقدوة الصالحة. واعتماد التلميذ على الكتاب المدرسي والمدرس جعلته يعتاد على السلبية وعدم الاعتماد على نفسه.

فالمدرس يقوم بشرح وتبسيط المعلومات والربط بينها، وعلى التلميذ أن يستمع وينصت ويستوعب ما يقوله المدرس وما تتضمنه الكتب وأن يحل له المعلم المشكلات التي

تقابله. أما هو فلا يستطيع أن يحل أي مشكلات بنفسه وهذا يحرمه من التدريب على أسلوب حل المشكلات وقدرات التفكير العلمي. وأيضا يحرم التلميذ من التدريب على النقد البناء.

وأيضاً ازدحام المنهج المدرسي بمواد دراسية ومعلومات يصعب إلى التلاميذ استيعاب بعضها أو معظمها. وهذه المقررات والتركيز عليها تشجع التنافس الأناني بين التلاميذ بدلا من أن تدربهم على التعاون للوصول إلى الأهداف المشتركة. كما أن هذه المقررات تجعل التلاميذ لا يميلون إلى البحث والاطلاع.

٤- أثار متعلقة بالنشاط المدرسي والحياة المدرسية:

تركيز المنهج التقليدي على اكتساب المعلومات وإتقانها أدى إلى إهمال الأنشطة بكافة أنواعها سواء كانت الأنشطة ثقافية أو اجتماعية أو رياضية. فلم تلجأ إليها المدارس إلا للترفيه عن التلاميذ ولم تتح لها الوقت الكافي مع أهميتها البالغة ودورها الفعال في العملية التربوية. وحتى النشاط الذي يقوم به التلاميذ كان يتم في نطاق ضيق في بداية العام الدراسي، ثم يلبث أن يقل تدريجيا حتى ينعدم نهائيا عند اقتراب الامتحانات النهائية. ولم يكن إقبال التلاميذ على النشاط كبيرا وذلك لأنهم كانوا يسعون وراء حفظ المعلومات وإتقان المادة الدراسية جتي يتمكنوا من الحصول على الشهادة التي يسعون إليها.

كما أصبحت الحياة المدرسية بالنسبة للتلميذ حياة استبدادية قائمة على الإرغام والإرهاب والعقاب البدني كي يتقن التلاميذ المادة الدراسية. وبناء على ذلك أصبحت المدرسة في نظر كثير من التلاميذ مكانا غير مرغوب فيه ويتحينوا الفرص للتغيب عنها والهروب منها. فلا يوجد بها ما يشوقهم إليها ويتفق مع ميولهم . فيعمل البعض منهم على مضايقة مدرسيهم ويفرحوا لتغيب أحدهم ويعملون في خفية على تدمير الأدوات والمنشآت كلما أمكن ذلك.

٥- أثار متعلقة بالبيئة:

تهدف التربية في النهاية إلى إعداد الفرد للتفاعل والتكيف مع بيئته والإسهام في حل مشكلاتها والعمل على دفع عجلة التقدم فيها وتتخذ المنهج وسيلة للوصول إلى هذه الغاية... فهل يحقق المنهج التقليدي هذا الهدف؟

إن العملية التربوية في المنهج التقليدي تدور حول ما تتضمنه الكتب المدرسية وأغلبها معارف ومعلومات شبه ثابتة لا يطرأ عليها سوى التعديلات الطفيفة. أما الحياة في البيئة حول

المدرسة فتتغير بمعدل أسرع ومن هنا حدثت في ظل المنهج التقليدي هوة كبيرة بين ما يدور في البيئة ومجتمع هذه المدرسة.

وبالرغم من اختلاف ظروف كل بيئة عن الأخرى إلا أنه قد تم طبع كتب دراسية واحدة للتلاميذ لجميع البيئات والمناطق مما أضاع الفرص على المدرسة للاتصال بالبيئة والتفاعل معها. وأدى هذا إلى تجاهل المدرسة للمواقف الجديدة التي يواجهها التلاميذ في حياتهم والمشكلات التي تعترضهم، وأيضاً تجاهل الأدوات والوسائل والأحداث الجديدة التي تظهر في المجتمع. وكذلك المعرفة التي تنمو والحقائق التي تكتشف وتستخدم باستمرار في البيئة.

وإن إهمال المدرسة لدراسة المجتمع الذي تنتمي إليه والبيئة التي تتواجد بها أفقد المدرسة وظيفتها الاجتماعية مع أنها مؤسسة اجتماعية خلقت لخدمة المجتمع. فلم تعد مركز إشعاع للبيئة وانقطعت الصلة بينها وانعزلت المدرسة في ظل المنهج التقليد عن البيئة ففقد التلاميذ إحساسهم بأهمية ما يدرسونه على بيئتهم.

ثانيا : الفلسفة التقدمية للمنهج (المنهج المدرسي الحديث):

يشمل المنهج في الفلسفة التقدمية أنواع النشاط التي يقوم التلاميذ بها. أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أكان ذلك في داخل المدرسة أو خارجها. أي أنه أصبح حياة التلاميذ التي توجهها المدرسة وتشرف عليها داخلها أو خارجها. وطبيعة المنهج الذي تجعله مرنا مرونة الحياة نفسها.

فالمنهج ليس خطة مفصلة يقدمها الكبار، بل يقتصر على الاتجاهات العامة في الدراسة مع إرشادات عامة عن كل وجه من أوجه نشاط التلاميذ وعن أنماط الخبرات المختلفة وطرق اختيارها وتنظيمها.

العوامل التي أدت إلى تغير المفهوم التقليدي للمنهج إلى المفهوم الحديث له:

١- ظهور الصناعة وتقدمها أدى إلى الاهتمام بالتربية، وظهور مفكرين من أمثال جان جاك روسو، وبستالوتزى، وجون لوك، نادوا بإدخال الأنشطة في المناهج المدرسية والتركيز على تنمية قدرات التفكير العلمي.

٢- أثبتت الدراسات السيكولوجية أن الشخصية وحدها متكاملة ذات جوانب متعددة وتنمية الشخصية يتطلب بدوره تنمية هذه الجوانب. فالتركيز على جانب وإهمال جوانب أخرى لا يحقق الأهداف المرجوة.

٣- أثبتت الدراسات في مجال علم النفس وطرق التدريس أن إيجابية التلميذ ونشاطه – وهذه الايجابية واضحة فى المنهج بمفهومه الحديث – لها دور كبير في عملية التعلم. فمن خلال الممارسة الفعلية التي يمارسها التلاميذ في أوجه النشاط المختلفة يتعلمون وينمون ويكتسبون ما نسميه بالخبرات المربية.

تعريف المنهج بمفهومه الحديث:

"هو مجموع الخبرات والأنشطة التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في كافة الجوانب (عقلية – ثقافية – دينية – اجتماعية – جسمية – نفسية – فنية) نموا يؤدى إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة".

أي أنه في هذا المدخل الحديث للمنهج تتحول نقطة الاهتمام من المادة الدراسية إلى المتعلم نفسه. حيث يصبح هذا المتعلم هو الغاية. وكل ما يجرى في المدرسة يجب أن يكون في خدمة نموه. والنمو المنشود عندهم هو النمو المتكامل للمتعلم كإنسان له جوانبه الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية. بقدر ما تكون المعلومات مفيدة وضرورية لتحقيق هذا النمو يمكن أن يأخذ منها المتعلم.

وبذلك تصبح المعلومات (الخبرات السابقة) وسيلة وليست غاية كما ينظر إليها في المدخل التقليدي.

وتفاعل الإنسان مع البيئة هو أحسن الوسائل للتعليم الفعال. وعلى ذلك فوظيفة المدرسة يجب أن تهدف إلى تهيئة أنسب الظروف الممكنة التي تمكن التلميذ من اكتساب خبراته بطريقة مباشرة من خلال تفاعله مع مواقف حقيقية تهيؤها له المدرسة. كما يجب أن تتاح لكل تلميذ فرص النمو إلى الحد الذي تمكنه منه قدراته ويتفق مع ميوله الخاصة. فعلى المدرسة تنويع نشاطها بالقدر الذي يجد فيه كل تلميذ فرصة لإشباع رغباته وميوله.

١-أثر المنهج المدرسي الحديث على المواد الدراسية:

لا ينكر المنهج الحديث ما تستحقه المواد الدراسية من عناية وتقدير ولكنه لا يجعلها غاية في ذاتها، بل يجعلها وسيلة تساعد على نمو التلاميذ نموا متكاملا وشاملا. فيشار فقط

إلى الخطوط العريضة لهذه المواد ويختار منها التلاميذ ما يناسبهم من أوجه نشاط يقومون بها. ويجد المدرسون في هذه المواد أيضا مرشدا يساعدهم على توجيه التلاميذ في هذا النشاط وهذه الخبرات لبلوغ الأهداف التربوية السليمة المنشودة. ولا يضحى المنهج بالتلميذ من أجل المادة الدراسية بل يفضل هذا التلميذ على تلك المادة الدراسية.

إذ يسمح بتعديلها كلما دعت الحاجة إلى ذلك لتتمشى مع ظروف المدرسة واحتياجات وإمكانيات البيئة.

كما أن المواد الدراسية في المنهج الحديث بالنسبة للصفوف الدراسية وحدة، متصلة فما يدرس في موضوع ما يبنى على ما سبقه ويعد أساسا لما يليه. ولا تقتصر الدراسة في أي مادة على الكتاب المقرر وحده بل يوجههم المدرس كي يجمع كل منهم ما يحتاج من المعرفة من أكثر من مصدر يناسبه. كما يوجه المعلم تلاميذه ليتعاونوا سويا على تنظيم الحقائق والمعلومات التي جمعوها واستخلاص النتائج العامة. وكان اهتمام المدخل التقدمي بتكامل المعرفة طريقا نحو ظهور فكرة الترابط و التكامل في بعض مجالات المنهج.

٢-أثر المنهج المدرسي الحديث على المعلم:

يستخدم المدرس في هذا المنهج أكثر من طريقة للتدريس ويبنى معظم تدريسه على مواقف ومشكلات لها أهميتها عند التلاميذ. ويراعى طبيعتهم وما يفرق بينهم من فروق فردية. كما يراعى المعلم مستوى نمو تلاميذه ويندرج معهم في تدريبهم على أنواع وأنماط الأسلوب العلم في التفكير. كما يعمل على تكوين العادات والاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ. ويشجع المدرس تلاميذه على السؤال والاستفسار عما يشاؤن ويوجههم للحصول على الإجابات من مصادر متنوعة. كما يشجعهم على تقديم المقترحات. ولا يحكم على عمل المدرس من نتائج تلاميذه في الاختبارات التحصيلية أثناء العام الدراسي أو في نهايته، بل ينظر إلى عمل المدرس على أساس نمو تلاميذه من جميع النواحي في اتجاه الأهداف التربوية السليمة المرجوة.

٣-أثر المنهج المدرسي الحديث على التلميذ:

التلميذ في المنهج التقدمي مكانه في مركز دائرة الاهتمام ويدور حوله كل الجوانب العملية التعليمية. فهو الغاية ونموه الشامل هو كل تسعى إليه التربية.

والتلميذ هنا إيجابيا نشيطا وهو يختار تحت توجيه المعلم ما يناسبه من المادة الدراسية وما يشعر بالحاجة إليه منه.

ويشجع المنهج المدرسي الحديث التلاميذ على التعاون بدلا من التنافس الأناني ويدربهم على النقد البناء وتحمل المسئولية والاعتماد على النفس والثقة بها. وينمى عندهم الميل للبحث والاطلاع ويدربهم على الأساليب الديمقراطية السليمة.ويهيئ الفرصة لتنمية روح الابتكار وتنمية أساليب التفكير العلمي السليمة.

ويراعى المنهج التقدمي ما بين التلاميذ من فروق فردية فيراعى حاجة وميول وقدرات واستعدادات ومهارات كل تلميذ. وفى أوجه النشاط المختلفة يفهم كل تلميذ طبيعة الدور الذي يقوم به في حياة جماعة بحيث يتحمس للقيام به. كما يفهم العلاقة بين ما يدور في بيئته. وبهذه الطريقة ستنجح المدرسة في المساهمة في نمو التلميذ شاملا متوازنا متفقا مع قدراته وميوله واحتياجاته.

٤-أثر المنهج المدرسي الحديث على بيئة التلميذ:

تهدف التربية كما قلنا سابقا إلى إعداد الفرد للتفاعل والتكيف مع بيئته المحلية والإسهام في حل المشكلات التحى تواجه في هذه البيئة. وهذا ما ينشده المنهج التقدم فهو يراعى ربط ما يدور في المدرسة من أنشطة وما يدور في البيئة المحلية للتلميذ. كما يراعى هذا المنهج اختلاف البيئات المحلية فينوع في الأنشطة كي تتناسب مع هذه البيئات المختلفة. وهو لا يتجاهل الأدوات والوسائل والحاجات والأحداث الجديدة التي تظهر في المجتمع بل يجعل التلميذ على صلة دائمة بتلك الأدوات وهذه الوسائل. ومن هنا يدرك التلميذ الصلة الوثيقة بين المدرسة والمجتمع الزى حولها، كما يعمل المنهج المدرسي الحديث على المواءمة بين أنفسهم وبينها. ويدربهم المنهج على ما يناسبهم من وسائل هذه المواءمة.

٥-أثر المنهج المدرسي الحديث على النشاط المدرسي والحياة المدرسية:

يهتم المنهج التقدمي بالأنشطة بكافة أنواعها ثقافية أو اجتماعية أو رياضية ويتيح لها الوقت الكافي لما لها من أهمية في العملية التربوية. وتسود الحياة المدرسية روح الديمقراطية في علاقات التلاميذ بعضهم ببعض وفى علاقاتهم بالمدرسين وإدارة المدرسة وأوجه النشاط التي يقومون بها في المدرسة وفى خارجها. وهذه الحياة تناسب نمو التلاميذ وترغبهم في المدرسة وأوجه نشاطها فتجعلهم يقبلون عليها إقبالا كبيرا يساعدهم على إفادتهم منها الإفادة المرجوة. ويشعر كل تلميذ أن الأبنية المدرسية وأثاثها وأدواتها ملك له فيعمل على المحافظة

عليها نظيفة سليمة صالحة للاستخدام. ويحيا التلميذ حياة طبيعية في مجتمع المدرسة بالانتماء إليه وبالاطمئنان والسعادة فيه فيزداد إقبالا عليه.

نقد موجه إلى المنهج المدرسي الحديث:

ظهر عند التطبيق الفعلي للمدخل التقدمي للمنهج سوء فهم للأهداف الحقيقية للعملية التربوية. فرآه البعض وسيلة للاهتمام بالشكل أكثر من المضمون. ومن هنا جاء اتهام المنهج التقدمي بأنه لا يعطى المعرفة – وهى خبرة الإنسان عبر تاريخه الطويل – الاهتمام الجدير بها. وأي مدخل للمنهج يتنكر لأهمية المعرفة لا يمكن أن يقف طويلا أمام تراث الحضارة الإنسانية الشامخ.

وكان ارتباط المدخل التقدمي ارتباطا كاملا بميول التلميذ نقطة أخرى ساعدت على سوء التطبيق. فظهر جانب من قصور هذا المنهج.وكان من ابرز معالم هذا القصور هو عدم توفير عنصري الاستمرار والتتابع في بناء المنهج الذي يتبع المدخل التقدمي كما أريد أن يكون عند بدايته. وعندما يجد المتعلم أنه لا يستطيع أن يبنى خبرات جديدة على أساس خبرات سابقة لها أو أن خبراته لا تزداد عمقا واتساعا مع زيادة نموه فإن استمرار عملية التعلم – أي النمو – يصبح أمرا غير ممكن التحقيق.

وبالتالي يكون ذلك مدعاة إلى التشكيك في قيمة مثل هذا التنظيم للمنهج أي أن النقد الموجه للمدخل التقدمي للمنهج ليس لأسس النظرية ولكن موجه للقصور الذي حدث أثناء تطبيق هذا المنهج في الواقع الفعلي للحياة المدرسية.

المنهج الرسمي Formal والمنهج الخفي Hidden on Informal:

إن المدرسة كمؤسسة تربوية تحمل مسئولية تربية التلاميذ بحكم وظيفتها، وأن وظيفتها الأساسية تنفيذ المنهج أى تهيئة المناسب من الخبرات سواء داخل المدرسة أو خارجها. ولكن ومن المؤكد أن كل مدرسة لديها منهجان:

(١) منهج رسمي ومخطط ومعترف به .

(٢) ومنهج آخر غير رسمي وغير مخطط أي منهج خفي.

ولقد اتضح من تناولنا للمفهوم التقليدي للمنهج والمفهوم الحديث للمنهج بأن قسما كبيرا في كل منهما يتصف بالشمولية و المرونة ، سواء في المعنى أو في الاختصاص بحيث يتعدى

مفهوم التعليم المنظم المباشر في المدرسة إلى مجمل المعارف والأنشطة والخبرات المباشرة وغير المباشرة سواء داخل المدرسة أو خارجها أي أنها لا تميز بين التربية الرسمية المقصودة المخططة والأخرى غير الرسمية وغير المقصودة والغير مخططة.

ولا شك أن تحمل المنهج لهذه المسئولية الواسعة المتنوعة يعتبر عملا تربويا غير واقعي، وقد يؤدى في كثير من الأحيان إلى إنسياب تربوي يصعب معه تحديد الآثار المترتبة عن المنهج أو عن غيره من عناصر التعليم. والواقع فإن التربية المدرسية مهما حاولنا تحديد أبعادها ومسئولياتها فإنها تضم نوعين من المناهج وتتم بواسطتها وهما :

١ – المنهج الرسمى وهو المنهج المنظم والمخطط له من قبل الوزارة والذي يدرس علي التلاميذ،تحت إشراف وتوجيه المدرسة.

٢ – المنهج الخفي : وهو المنهج الموازى أو غير المكتوب أو غير الرسمى أو غير المدروس

ونقصد بالمنهج الرسمي المنظم ذلك المنهج الدراسي الذي تتبناه المدرسة ويقوم المعلمون بتدريسه وتنفيذه داخل الفصول الدراسية.

أما المنهج الخفي : فيشمل جميع الخبرات والمعارف والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ أو يتعلمونها خارج المنهج الرسمى طواعية ودون إشراف المعلم أو علمه في معظم الأحيان كميول المعلمين وأساليب تفاعلهم ومعاملاتهم اليومية مع بعضهم البعض ومع إدارة المدرسة والمعارف والخبرات الإيجابية والسلبية إلى بتناقلها التلاميذ عن بعضهم البعض بالملاحظة الشكلية ، أو بواسطة الأنشطة المدرسية المختلفة كالألعاب الرياضية والمسابقات التربوية والكذب والغش والتواكل. إن كل واحدة مما سبق تقع تحت ما يسمى بالمنهج الخفي غير المخطط وغير المدروس ، والذي يشكل خطرا جسيما على التربية المدرسية المنظمة وعلى التلاميذ وعلى المجتمع أيضاً.

ومشكلة توجيه المنهج الخفي والحد من آثاره السلبية على التلاميذ تكون مسئولية معقدة يصعب على المربين القيام بها، وعموماً فإن الإشراف الإنساني الجاد على التلاميذ من جانب المدرسة وتوجيههم دائما للأفضل والأنفع سلوكيا وفكريا واجتماعيا والاهتمام بمصالحهم ورغباتهم وحاجاتهم ، والاستجابة لها من خلال بيئة مدرسية بناءة، ومناهج ذات صلة وثيقة

بالواقع الاجتماع والثقافي الذي يعيشه التلاميذ وأسرهم ،مع توفير معلمين تربويين وإداريين أكفاء إنسانياً ومهنياً .

و قد تقلل هذه العوامل مجتمعة من فعالية المنهج الخفي وتحد من نتائجه وآثاره غير المرغوبة ، وحتى يتم كل ذلك ، ويتم أيضاً تعاون وتنسيق هادف بين المدرسة والمجتمع المحلى التابعة له وتأهيل وتدريب أكثر عمقاً وجدية للمعلمين الإداريين قبل الخدمة وأثناء الخدمة ، وتوافر مدارس صالحة نفسيا وتربويا للتعلم والتعليم، فإن المسئولية الرئيسية للتربية المدرسية تنحصر في المنهج الرسمي المقرر عادة من وزارة التربية والتعليم.

•ومن المفاهيم ذات العلاقة بالمنهج:

ثمت مفاهيم ترتبط بالمنهج ، ارتباطا وثيقاً ، ولكنها تختلف عنه من حيث الطبيعة والتكوين ، ويحدث خلط ، " في بعض الأحيان بينها ، ومن ثم فإن توضيح هذه المفاهيم ، هو في الحقيقة توضيح لمفهوم المنهج.

ومن المفاهيم ذات العلاقة بالمنهج مفهوم **المقرر** ، الذي يعرف بأنه " نظام يتفاعل فيه كل من الطالب والمعلم والمواد التعليمية " كما يعرف بأنه منظومة تعليمية تتكون من عدة من الوحدات التعليمية الصغيرة محددة الأهداف والمحتـوى والمصـادر التعليمية ،ويمكن أن يتم تعليمه بطرق شتى في مدة دراسية محددة لنوعية محددة من المتعلمين ويمكن أن يكون ضمن برنامج تعليمي أو جزء من منهج دراسي.

وعلى هذا فإن المقرر لا يمكن إطلاقه على المنهج كمرادف له ، بل هو جزء منه يرتبط بمجال من مجالات ، فعلى سبيل المثال منهج اللغة العربية بالصف الأول الثانوي قد يشمل العديد من المقررات ، مثل : مقرر النحو والصرف، والنصوص الأدبية، وغيرها من المقررات ، التي يمكن أن تشكل جانباً من جوانب بناء متكامل هو منهج اللغة العربية.

وبذا أيضاً يمكننا القول إن بين المنهج والمقرر علاقة عموم وخصوص ، فالمنهج كيان عام قد يشمل بداخله عدد كبير من المقررات ، بالإضافة لأوجه نشاط أخرى بجانبها .

ومن المفاهيم ذات العلاقة بالمنهج ، مفهوم **البرنامج التعليمي** ، ويقصد به في أبسط صورة " تنظيم بنائي للأنشطة التربوية " أي أن البرنامج التعليمي هو تنظيم لأنشطة التعلم في مجال ما ، يقوم على أهداف محددة سلفاً في إطار كيان كبير هو المنهج .

فالبرنامج التعليمي كيان من كيانات المنهج ، ومكون من مكوناته ؛ فالعلاقة بينها أيضاً علاقة عموم وخصوص ؛ فالمنهج المدرسي قد يحتوى على العديد من البرامج ، التي يمكن أن تختلف صيغها باختلاف الهدف منها،وقيمتها مثلاً البرامج الاثرائية ، والبرامج العلاجية ....الخ

ومن المفاهيم التي يمكن أن ترتبط بالمنهج أيضا مفهوم **الوحدة التعليمية الصغيرة** و تعرف بأنها " وحدة تضم مجموعة من نشاطات التعليم والتعلم يراعى فى تصميمها أن تكون مستقلة ومكتفية بذاتها ؛ لكى تساعد التلميذ على أن يتعلم أهدافاً تعليمية معينة محددة

تحديداً جيداً ،ويتفاوت الوقت اللازم لاتقان تعلم أهداف الوحدة من دقائق قليلة إلى عدة ساعات ، ويتوقف ذلك على طول ونوعية الأهداف ومحتوى الوحدة " .

وحرى بالذكر أن الوحدات التعليمية الصغيرة ترتبط بمفهوم آخر هو مفهوم تفريد التعليم ، أو التعلم الفردى ؛ إذ إن هذه الوحدات تبنى لكى توفر لكل تلميذ أو طالب الفرصة فى تعلم جزء من المادة الدراسية التي تناولتها الوحدة حسب قدراته وسرعته فى التعلم ، ولا ينتقل التلميذ إلى دراسة جزء تال من المادة الدراسية إلا بعد أن يتقن تعلم الجزء السابق ، كما توفر الوحدة التعليمية الصغيرة محتوى وخبرات ونشاطات للتعلم يمكن للتلميذ أن يتحكم فى معدل دراستها وتعلمها ، بما يتلاءم مع ظروفه وقدراته ٠

الفصل الثاني

أسس بناء المناهج المدرسية

تحقق دراسة الطالب لهذا الفصل الأهداف التالية :

- يستخلص أهم المبادئ الفلسفية التي تستند إليها الفلسفة المثالية في بناء المنهج المدرسي.
- يعدد – في نقاط محددة – انعكاسات الفلسفة التقليدية على المناهج الدراسية.
- يشرح الفكرة الأساسية في فلسفة بناء المناهج المدرسية عند أبرز المدارس الفلسفية التقدمية.
- يبين أهم مواضع التأثير للفلسفة التقدمية على المنهج المدرسي.
- يبرز أهم المبادئ الفلسفية التي تتميز بها الفلسفة التربوية الإسلامية عن غيرها من الفلسفات الأخرى في بناء المنهج المدرسي.
- يحدد ملامح المنهج المدرسي عند بعض علماء التربية المسلمين.
- يبين أهم انعكاسات الفلسفة التربوية الإسلامية على المناهج المدرسية.
- يوضح العلاقة بين مصطلحات " الثقافة "، " العادات"، " القيم"، " فلسفة المجتمع"، والمنهج المدرسي.
- يقارن بين مفهوم كل من نظرة الإسلام ونظرة الغرب للطبيعة البشرية.
- يبين علاقة المنهج المرسى بكل من : " عملية نمو التلاميذ "، " حاجات التلاميذ "، " ميول التلاميذ "، " اتجاهات التلاميذ "، " مهارات التلاميذ".

الفصل الثاني

أسس بناء المناهج المدرسية

مقـــــــــدمة :

إن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أنشئت بواسطة المجتمع لتنوب عنه في تربية النشىء بالصورة المرغوبة، بأسلوب منظم ومقصود والمدرسة على هذا النحو لا يمكن أن تقوم بدورها إلا بواسطة مجموعة من المناهج التي تكون في مجملها تلك الصورة المرغوبة للعملية التربوية التي يريدها المجتمع، تحقيقا لأهدافه العامة، واستمرارا لوجوده فاعلا مؤثرا في تيار الحياة الإنسانية.

ولما كانت المناهج هي وسيلة المدرسة الأساسية التي يحدث بها التغيير المنشود في سلوك أفراد المجتمع، لذا فإنه يجب أن تقوم عملية بناء المناهج على أسس تربوية واضحة المعالم لكي تقوم المدرسة بواجبها الأساسي نحو إعداد النشىء للحياة بصورة متوازنة عبر الأجيال.

ومن الجدير بالذكر أن علماء التربية قد تناولوا أسس بناء المناهج بكثير من التفصيل تحت عناوين وتقسيمات متعددة . ويمكن تصنيف هذه الأسس وعرضها على النحو التالي :

أولاً : الأسس الفلسفية للمنهج.

ثانياً : الأسس الاجتماعية للمنهج.

ثالثاً : الأسس النفسية للمنهج.

وقد يكون من المفيد هنا التنويه إلى صعوبة فصل هذه الأسس عن بعضها البعض لأنها تتداخل وتتكامل لتشكل في النهاية إطارا عاما يمكن الاسترشاد به في عملية بناء المناهج.

أولاً : الأسس الفلسفية للمنهج :

إن أي مجتمع من المجتمعات البشرية لابد له من اعتناق فكر أو تصور عام يلتئم حوله الناس ويعتقد في صحته وصلاحيته " كإطار مرجعي مشترك " يسترشدون به في تنظيم واقع حياتهم. ثم يحافظون عليه، ويسلمونه للأجيال اللاحقة.

هذا التصور العام أو ما يعبر عنه بفلسفة المجتمع يتكون من مجموعة من العقائد، والمبادئ والأفكار التي توجه حياة أفراد المجتمع حسبما يقضى هذا التصور أو الفلسفة.

وعلى ذلك فإنه تصبح الوظيفة الأولى للمنهج المدرسي هي غرس تلك العقائد والمبادئ، والأفكار في نفوس المتعلمين وتعويدهم على السلوك بمقتضاها، واتخاذ القرارات المدروسة على ضوء هذه العقائد والمبادئ والأفكار.

والمنهج المدرسي لابد أن يقوم على أساس فلسفة تربوية معينة تشتق أساسا من فلسفة المجتمع العامة، وقد تعددت هذه الفلسفات، وتمايزت عن بعضها البعض بسمات أثرت تأثيراً واضحا على المناهج المدرسية فى المجتمعات الإنسانية عبر التاريخ المكتوب.

وقد لا يكون من المفيد مناقشة كل الفلسفات التربوية في هذا المجال نظرا لتعددها وتضاربها، ولهذا فإننا سنتناول بالتفصيل ثلاث فلسفات رئيسية فى مجال التربية، وأثر هذه الفلسفات على المناهج المدرسية، وهذه الفلسفات الثلاث هي الفلسفة الأساسية التقليدية، والفلسفة التقدمية Progressivism، والفلسفة التربوية الإسلامية Islamism .

(أ) الفلسفة الأساسية Essentialism أو التقليدية Classical

وتقوم الفلسفة التقليدية على أساس أن وظيفة التربية هي حفظ التراث الثقافي، ونقله عبر الأجيال، وعلى ذلك فإن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي نقل التراث الثقافي للمجتمع، وغرس العقائد، والمبادئ، والأفكار التحى تكون هذا التراث الثقافي في نفوس النشء عن طريق المنهج المدرسي، وينادى أنصار الفلسفة التقليدية بأهمية تدريب العقل البشرى على إدراك الحقائق العليا بما تحويه من قيم ومثل وأفكار، حيث أن عالم المثل أو الأفكار هو عالم الحقيقة الوحيد كما يقول بذلك أفلاطون وهو المؤسس الأول للنظرية المثالية، وعلى ذلك فإن المناهج في هذه المدرسة تهتم بالمادة العلمية فقط وتهمل الجوانب الأخرى في المتعلم مثل الجوانب الجسمية أو الوجدانية والمهارية حيث أنها تركز اهتمامها أساسا على العقل كوسيلة لتحصيل المعارف. وعلى ذلك فقد احتلت مناهج الفلسفة، والمنطق والجدل، والرياضيات مكان الصدارة في المناهج المدرسية، لأنها تدرب العقل البشرى على تحصيل الحقائق العليا، وتوصيل المعلومات للمتعلمين .

أما طرق التدريس فقد تركزت حول الأساليب الآلية التي تشجع التلميذ على الحفظ، والتذكر، والاسترجاع غير الواعي للمعلومات، وأصبحت المحاضرة هي الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها المدرس لتوصيل المعلومات، وصار المعلم هو المصدر الأساسي لهذه المعلومات،

أما التلاميذ فقد انحصر دورهم في مجرد التلقي السلبي للمعارف، وحفظها واستظهارها، ثم استرجاعها عند الامتحان.

ويلاحظ أن هذه الفلسفة التربوية تمثل انعكاسا حقيقيا لحياة المجتمع الأغريقى وتقسيماته الطبقية للبشر حيث كان الفلاسفة هم قمة هذا المجتمع، وعقله المفكر الذي يقدم التفسيرات النظرية لواقع الحياة البشرية في تلك الفترة من الزمان . وعلى ذلك فقد قسم الفلاسفة المجتمع إلى طبقات وجعلوا الفلاسفة – الذين يمثلون العقل – في قمته، ورقيق الأرض من العبيد – الذين يمثلون جسد المجتمع – في قاعه . وقد انعكس هذا على المنهج المدرسي كما سبق توضيح ذلك. حيث كان محور اهتمام المنهج المدرسي هو تلبية متطلبات العقل، وإهمال متطلبات الجسد.

ولما كانت الفلسفة التربوية التي تقوم على أساس الفلسفة المثالية لأفلاطون لا تقوم على أساس حقيقي يسنده الواقع المعاش للبشر، فقد خرج أحد تلاميذه وهو أرسطو على هذه الأفكار ونادي بالفلسفة الواقعية التي تنطلق من أن العالم المحسوس (الواقعي) هو عالم الحقيقة . وأن هذا العالم المادي له وجوده المستقل عن العقل، وأنه ليس كما يدعى أصحاب النظرة المثالية موجود في عقول الناس فقط.

وقد كان لفلسفة أرسطو الواقعية أثر كبير فى نقل اهتمام الناس من عالم المثل والأفكار الموجودة إلى عالم الواقع المحسوس، حيث تركز اهتمام الفلسفة الواقعية على دراسة المبادىء، والقواعد، والقوانين التي تحكم العالم المادي.

والإنسان في نظر الفلسفة الواقعية يخضع خضوعاً تاماً للقوانين الطبيعية بنفس الطريقة التحى تخضع بها الموجودات الأخرى في العالم المادي. وتبعاً لهذه الفلسفة الواقعية فإن سعادة الإنسان تتحقق في الخضوع التام لقوانين الطبيعة بدون تدبر أو إمعان نظر، وعلى ذلك فإن الفلسفة الواقعية تلتقي هنا مع الفلسفة المثالية في عدم الرضا عن الإنسان والابتكار خارج الإطار الذي رسمته كلا الفلسفتين في النظر إلى الإنسان والكون . فالكون في نظر المثاليين ليس له وجود إلا في عالم المثل الذي يدركه العقل فقط، أما عند الواقعيين فإن كل حقيقة لا تأتى عن طريق الحس لا تعتبر حقيقة.

وقد انعكست فلسفة أرسطو الواقعية على المنهج المدرسي حيث تصدرت العلوم الطبيعية، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية المناهج المدرسية، لأن هذه العلوم تقدم

المبادىء، والقوانين، التي تفسر الظواهر الطبيعية في الكون المادي، وكذلك تقدم القوانين التي تفسر وتحكم السلوك الإنساني.

وطرق التدريس في الفلسفة الواقعية تقدم المنهج المدرسي بواسطة الأساليب التي تهتم بتقديم الخبرات الحسية عن العالم المادي مثل المحاضرات والمناقشات التي تتناول مثل هذه المعلومات.

والمعلم هنا أيضاً هو مصدر المعلومات، وصاحب اليد العليا على التلاميذ، فهو الذي يختار لهم عناصر المنهج التي تتناول العالم المادي، ويقدمها إليهم بالصورة التي يراها مناسبة بدون الرجوع إليهم.

تأثير الفلسفة التقليدية على المناهج المدرسية :

١ – المنهج المدرسي في الفلسفة التقليدية يدور حول المفهوم القديم للمنهج من حيث كونه مجموعة من المعلومات التي يحتويها الكتاب المدرسي هدفها نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل.

٢ – الاهتمام بالتنظيم المنطقي للمادة الدراسية أو المعلومات التي يحتويها المنهج بغض النظر عن مدى ملاءمتها للمتعلمين.

٣ – التركيز على الكتاب المدرسي الذي يتناول مادة معينة على اعتبار أنه المصدر الأساس للمعلومات.

٤ – إهمال الفروق الفردية بين التلاميذ، وكذلك ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم المختلفة، لأن معيار الأهمية هنا هو نقل التراث الثقافي وليس التلاميذ أنفسهم.

٥ – التركيز على طريقة المحاضرة كأسلوب أساسي للتدريس، وذلك لشحن أذهان التلاميذ بأكبر قدر من المعلومات وحفظها ثم استعادتها عند الامتحان.

٦ – أصبح المدرس هو المصدر الأساسي للمعلومات لأنه يملك القدرة على شرح وتبسيط المعلومات المطلوب نقلها للتلميذ .

٧– إهمال الأنشطة المدرسية الأخرى التحى تتناول الجوانب غير المعرفية مثل الأنشطة المعملية،والتجريب، والرحلات، والندوات الثقافية والاجتماعية.

٨– اهتمام وسائل التقويم بقياس الجوانب المعرفية دون الجوانب الأخرى مثل الجوانب الانفعالية والمهارية .

٩- إهمال مشكلات البيئات المختلفة، وحاجات المجتمع عند تخطيط المناهج بواسطة لجان المناهج المركزية، مما يؤدى إلى تقلص دور المدرسة في المجتمع المحلى المحيط بها .

١٠- ظهور الانفصال التقليد المصطنع بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية وتبادل الادعاء بأفضلية كل طرف على الطرف الأخر، مما نتج عنه بعض الآثار السلبية على العملية التعليمية والتربوية .

(ب) الفلسفة التقدمية Progressivism :

وتقوم الفلسفة التقدمية على أساس أن الوظيفة الأساسية للتربية هي الاهتمام بميول، وحاجات، واتجاهات التلاميذ، وكذلك الاهتمام بمشكلات المجتمع . وعلى ذلك فإن أنصار الفلسفة التقدمية ينادون بضرورة أهتمان المناهج المدرسية بتنمية شخصية التلميذ، وإطلاق حريته فئ اختيار ما يناسبه من الأنشطة التعليمية المختلفة دون الارتباط بمنهج مدرسا قد أعد سلفاً ثم فرض عليه . كما يرى بعض أصحاب الفلسفة التقدمية بأن المناهج يجب أن تخطط في ضوء مشكلات المجتمع وحاجاته الحاضرة ويلاحظ هنا بوضوح تعدد معايير الأهمية في عملية بناء المناهج، ورغم هذا التعدد إلا أن المدارس التقدمية تتحد جميعها فى أن عملية نقل التراث الثقافة للمجتمع هي الوظيفة الأساسية للمدرسة .

وتبعاً لتعدد وجهات نظر أنصار الفلسفة التقدمية للوظيفة الأساسية للتربية، فإننا نميز بين ثلاثة أنواع للمدارس التقدمية وهى المدرسة المتمركزة حول نشاط الطفل، والمدرسة المتمركزة حول مشكلات المجتمع المحلى، والمدرسة المتكاملة . وسنتناقش فيما يلي أهم الأسس والخصائص التي تميز كل من هذه المدارس على حدة .

١-المدرسة المتركزة حول نشاط الطفل : Child Centered School

وتقوم هذه المدرسة على اعتبار أن ميول وحاجات الطفل ها الأساس الذي يجب أن تقوم عليه برامج المدرسة، وذلك بهدف تحقيق أقصى نمو لفردية الطفل المتعلم بدون تدخل من الكبار الراشدين "الذين يفسدون حياته" . وترجع جذور هذه النظرة إلى الفلسفة الطبيعية، ومذهب الخير الفطري الذي نادي به جان جاك روسو1778 – 1712) Roseau) الفرنسي، والزى مؤداه أن الطفل خير بطبعه، وأنه يجب أن تترك وشأنه ليختار ما يناسبه في عملية التعلم، وأن تدخل الكبار في هذا الشأن يفسد حياة الطفل . وعلى ذلك فإنه يرى أن أي نشاط تربوي يجب أن يتمركز حول الطفل بهدف إشباع حاجاته والاستجابة لنزعاته .

ومنهج المدرسة المتمركزة حول الطفل لا يعد مسبقاً، وليس له أهداف محددة سلفاً والتوجيه الزائد من المدرسين للأطفال في هذه المدرسة غير مرغوب فيه، لأنه يؤدى إلى سيطرة الكبار،وإلى إجبار التلاميذ على تعلم أشياء محددة قد لا يرغبون في تعلمها، وغالباً ما تؤجل دراسة المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة ومبادئ الحساب إلى ما بعد السنتين الأوليتين من حياة الطفل في المدرسة، حيث يقدم على ذلك دراسة الطبيعة، والموسيقى، والأشغال اليدوية ورواية القصص، والثقافة الحسية، والمفاهيم الأساسية للأعداد، والتمثيل والألعاب.

٢ –المدرسة المتمركزة حول مشكلات المجتمع المحلى Community School

وتقوم هذه المدرسة على اعتبار أن مشكلات المجتمع المحلى هي الأساس الذي تتمركز حوله البرامج المدرسية، وذلك بهدف المساهمة في حل مشكلاته وتلبية حاجاته . فالمجتمع المحلى ملئ بالمشكلات المهنية، والاقتصادية، والاجتماعية، والصحية، والثقافية التي يمكن أن تكون أساساً لبرامج مدرسية عملية يكتسب التلاميذ من خلالها الخبرات المعينة لهم فى واقع حياتهم الحسية . ويمكن إرجاع الأساس التربوي لهذه المدرسة إلى الفلسفة النفعية أو البرجماتية Pragmatism التحى نادي بها الأمريكي جون ديوى 1953 – 1852) Dewey) والتي مؤداها أنه "ليست هناك قيم أو مبادئ روحية ثابتة موجودة قبل وجود الإنسان، حتى يدين بها أو يستضئ بها في تصرفاته . فمعيار النفعية هو المعيار الجدير بالاعتبار، وما نفت التجربة عنه النفع فهو باطل و لاخير فيه ولا يصح أن يوجه تصرفات الإنسان". وقد أثرت هذه النظرية النفعية الحسية على المناهج المدرسية فأصبح الاهتمام بالنواحي التجريبية – دون غيرها – هو المعيار الذي تتمركز حوله المناهج فئ المدرسة الأمريكية على وجه الخصوص.

وقد كان من الممكن أن يكون الاهتمام بالنواحي التجريبية اتجاهاً نافعاً في عملية بناء المناهج لو أنه وضع في حجمه الصحيح، وفى السياق المطلوب للتطور التربوي من حيث أن النواحي التجريبية تمثل عنصراً مرغوباً، ومكملاً في عملية بناء المناهج .

٣–المدرسة المتكاملة Integrated School

وتقوم هذه المدرسة على أساس التوفيق بين حاجات التلميذ، وحاجات المجتمع . ويستند أنصار هذه المدرسة فى هذا على أساس صعوبة الفصل بين أهداف وحاجات الفرد، وأهداف وحاجات المجتمع . فالمجتمع لا يمكن أن تقوم له قائمة إلا بوجود الأفراد وتفاعلهم

مع بعضهم البعض . وكذلك فإن الفرد لا يمكن أن تنمو شخصيته نمواً طبيعياً إلا فى وسط إجتماعى يوفره المجتمع لأفراده .

ويرى أنصار هذه المدرسة أن التكامل لا يتحقق إلا باهتمام المناهج بدراسة الثقافات البشرية المختلفة وتفهم القوى الفاعلة فيها، وتوجيه الشباب مهنياً واجتماعياً، وتوفير المناخ الصحي لتبادل الأفكار، واحترام الاختلاف في وجهات النظر عند تناول القضايا والمشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع .

وتدور المناهج في هذه المدرسة حول دراسة التلاميذ للبيئة الطبيعية والاجتماعية، والنمو البدني والعاطفي لهم.

تأثير الفلسفة التقدمية على المناهج المدرسية :

١- الأخذ بالمفهوم الحديث للمنهج المدرسي والذي يهتم بتنمية شخصية التلميذ نمواً شاملاً للنواحي المعرفية، والانفعالية،والمهارية .

٢- تنظيم المنهج المرسى على أساس الخصائص النفسية للتلاميذ، وليس على التنظيم المنتقى للمادة الدراسية .

٣- ظهور بعض المنظمات المنهجية التي تدور حول التلميذ أو مشكلات المجتمع مثل منهج النشاط، والمنهج المحوري وغيرها من التنظيمات التي ترتكز على منطلقات الفلسفة التقدمية .

٤- استخدام أكثر من مصدر للمنهج المدرسى بالإضافة للكتاب المقرر .

٥- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والاهتمام بميولهم وحاجاتهم واتجاهاتهم .

٦- استخدام أكثر من طريقة للتدريس لإثراء العملية التعليمية، وتحقيق أكبر عائد من ورائها.

٧- تغير دور المدرس من مجرد ملقن للمعلومات إلى دور الموجه والمرشد.

٨- الاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة على اعتبار أنها جزء مكمل للمنهج المدرسي .

٩- الاهتمام بالنواحي التجريبية، واستخدام وسيلة أو أكثر من وسائل التدريس التي تعين التلاميذ على الحياة بصورة متوازنة .

١٠-الاهتمام بعملية التقويم المستمر للتلاميذ وخاصة النواحي غير المعرفية مثل الاتجاهات والمهارات .

ج) الفلسفة التربوية الإسلامية :

تقوم الفلسفة التربوية الإسلامية على أساس أن الإنسان كل متكامل جسم وروح، وعقل فى نظام متكامل ومتناغم،لا يطغى جانب على جانب، فالإنسان ليس مجموع هذه الجوانب، ولكنه نتاج التفاعل بين هذه الجوانب الحسية،والروحية والفكرية . هذه النظرة الشمولية للإنسان ينفرد بها المنهج الإسلامي فى التربية عن غيره من المناهج البشرية والتي تقوم على أساس النظرة الثنائية للإنسان باعتباره عقل وجسم.

وإن الإسلام يتعامل مع الإنسان كله،لا مجموع أجزائه، ويأخذ بفطرته التي خلقه الله عليها، لا يغفل أو يتغافل عن شئ من هذه الفطرة، ولا يجبرها على تقبل شئ ليس فى تكوينها الأصيل . وعلى ذلك فإن الإسلام يجعل وظيفة التربية الإسلامية هى الاهتمام بالحياة المادية والمعنوية للمتعلم بهدف إعداد "الإنسان الصالح" بالمفهوم الإنساني الشامل، لا من حيث هو "مواطن صالح" يعيش فى هذه البقعة من الأرض أو تلك.

وينشأ عن هذا الفهم الشامل لوظيفة وهدف التربية فى الإسلام أن المناهج المدرسية لا بد لها من الاهتمام بكل النواحي المادية والمعنوية للإنسان المتعلم،فى صورة متوازية،ومتناغمة،لتساعده على الائتلاف مع قوانين الكون الذي يعيش فيه،متجاوزا بذلك كل الحواجز والحدود المصطنعة التي يقيمها الناس لأنفسهم فى الأرض،ثم يتصارعون على أساسها بعد ذلك للوصول إلى القيادة والريادة،وهيهات لهم ذلك .

والمربى المسلم فى عمله لترجمة المنهج المدرسي الذي يساعد على إعداد "الإنسان الصالح" يعرف مواصفات هذا الإنسان من القرآن الكريم فى دقة ووضوح فهو ذلك الإنسان "الأتقى": "يأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير " (الحجرات،آية ١٣) . وهو الإنسان الذي يعبد الله العبادة الحق "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون " (الداريات،آية ٥٦). فالعبادة تشمل جميع مناشط الحياة من أعمال وأفكار،ومشاعر،وليست مجرد المناسك التعبدية المعروفة من صلاة،وصيام ... وغيرها .

"والإنسان الصالح" باختصار هو ذلك الإنسان الذي يقوم بتكاليف الخلافة فى الأرض ."وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل فى الأرض خليفة " (البقرة،آية ٣٠) فشرط الاستخلاف هو

استغلال الطاقات الممنوحة له من الله لعمارة الأرض لصالح البشر كل البشر في حدود التقوى والخوف من الله

والوصول إلى هدف إعداد "الإنسان الصالح" يتطلب من منهج التربية الإسلامية تنوعاً فى الوسائل يقابل تنوع الحاجات المادية والمعنوية لهذا الإنسان، وعلى ذلك فإن طرق تدريس هذه المناهج تتجاوز مجرد استخدام الأساليب التقليدية المكررة مثل المحاضرة والنقاش، أو حتى الأساليب الحديثة إلى أساليب أخرى أكثر فعالية فى تربية الجسد والروح والعقل منها القدوة الحسنة، والترغيب والترهيب، والاعتبار بأحداث الزمان. والمدرس فى المنهج الإسلامي قدوة صالحة، نشط فعال، لا يدعى الإلمام بكل الجوانب المادية والمعنوية للمتعلم، ولكنه يعرف أن "فوق كل ذى علم عليم" . صدوق فى قوله، خلوق فى أفعاله، مجدد، ورائد فى تخصصه ومجاله، يختار من تراث البشر ما يصلح به زمانه بما لا يتعارض مع عقيدته وإيمانه .

وفى تصرفاته لا يتعصب لرأى ثبت بطلانه، ولا يتمسك بشئ فات أوانه.

والتلميذ فى هذا المنهج إيجابي يتفاعل مع المدرس فى ود واحترام،يشارك فى كل نشاط تعليما فى الفصل وخارجه يطلب الحق والعلم أنى وجده .

ومعيار الأهمية عند اختيار المنهج المدرسي وفق الفلسفة التربوية الإسلامية هو ما يحقق صالح الإنسان، والمجتمع، فى إطار القرآن الكريم، وصحيح السنة المطهرة.

وعلى ذلك فإنه ليست هناك غلبة لنوع معين من المناهج على نوع آخر فى المنظور الإسلامي للمنهج كما لوحظ فى الفلسفة التقليدية، أو التقدمية.

فالمنهج المدرسي الإسلامي هنا يتسع لكل أنواع المناهج ما دامت هذه المناهج تساعد على إعداد "الإنسان الصالح" الذي يقوم بواجب الخلافة وأعمار الأرض لصالح كل البشر .

وفى إطار هذا الفهم الإسلامي للتربية على أساس أنها عملية إعداد "الإنسان الصالح" الذي يسعى لنيل السعادة فى الدنيا والآخرة . فقد قام بعض الفلاسفة والمربين الإسلاميين أمثال أبى حامد الغزالي (١٠٥٨- ١١١١م) وابن خلدون (١٣٣٢ – ١٤٠٦م).

منهج التربية يقوم على أساس الأولويات المطلوبة لتحقيق هدف التربية الإسلامية، ويمكن إجمال منهج التربية عند الغزالي فيما يلي :

المجموعة الأولى :

فروض العين، وهى ما يلزم معرفتها لكل مسلم بعينه ليتم بها تحقق صفة الإسلام فيه. وتشمل القرآن الكريم، والسنة المطهرة وما يتفرع عنهما من علوم تخدمها مثل علوم التفسير والفقه وغيرها.

المجموعة الثانية:

فروض الكفاية، وهى العلوم التي إذا تعلمها وأتقنها بعض المسلمين سقطت عن بقيتهم.ويستفاد منها فى أعمار الأرض وتسيير أمور الحياة. وتشمل العلوم الطبيعية من كيمياء وفيزياء وأحياء. وما يتفرع عنها من تطبيقات فى الطب، والهندسة، والزراعة، والصناعة وكذلك علوم الرياضيات، والعلوم الثقافية كالتاريخ،والأدب، والمنطق وبعض فروع الفلسفة.

وقد قسم الغزالي فروض العين وفروض الكفاية إلى أربع مراتب حسب أهميتها من وجهه نظره. وقد مزج الغزالي فى فلسفته التربوية بين الصوفية والواقعية.

أما ابن خلدون (١٣٣٢– ١٤٠٦ م) فقد تميزت فلسفته التربوية بالواقعية ويعود ذلك إلى اهتمامه بدراسة ظواهر نمو المجتمعات وازدهارها ثم انهيارها وقد أجاد فى ذلك بحيث اعتبره المفكرون فى الشرق والغرب على السواء أول من أسس علم الاجتماع. وقد اعتبر ابن خلدون العلم والتعليم من الظواهر الاجتماعية التي تميز المجتمعات المتحضرة. ويؤكد ابن خلدون على ضرورة التعلم عن طريق الخبرة المباشرة وخصوصا عند تعلم الصنائع المختلفة. ورغم واقعية فلسفة ابن خلدون التربوية إلا أنه لم يقف موقف العداء من القيم الروحية كما وقف أصحاب الفلسفة الواقعية الحديثة، ولكنه قال بضرورة تعلم العلوم الدينية لأنها تساعد المتعلم على أن يعيش حياة "معصومة" من الأخطاء. وهذه النظرية المعتدلة من جانب ابن خلدون لأهمية تعلم العلوم الدينية والدنيوية تنسجم مع مبدأ "الوسطية" الذي تقوم عليه فلسفة التربية الإسلامية، بل يقوم عليه الإسلام كله "وكذلك جعلناكم أمة وسطا". (البقرة آية ١٤٣).

كما يؤكد ابن خلدون على أن الهدف من التعلم هو القدرة على الفهم والبحث والمناقشة وليس مجرد الحفظ والاستظهار، كذلك فقد وجه النظر إلى ضرورة دراسة القائمين على التعليم للجوانب المختلفة لحياة المتعلمين، حتى لا يتسبب الجهل بهذه النواحي فى الإضرار بالمتعلمين (التلاميذ)، وخصوصا عدم مراعاة المعلم للمستوى العقلي للتلميذ، أو استخدام القسوة فى معاملتهم مما يترتب عليه الإضرار بالعملية التعليمية. وهذا يؤكد اهتمام ابن خلدون

بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. وقد قال ابن خلدون بعدم تعليم القرآن لحديثي السن لعدم قدرتهم على فهمه واستيعاب معانيه.

وقد يكون من المفيد فى هذا الموضع أن ننبه إلى ملاحظتين هامتين هما:

١- أن البحث والاجتهاد لاستخلاص ملامح نظرية تربوية تستند إلى أسس إسلامية كان ومازال هو الشغل الشاغل لعلماء التربية المسلمين – وخاصة فى الوقت الراهن – لتأكيد هويتهم فى واقع الحياة، واسترداد ريادتهم للبشر.

٢- أنه فى خضم هذا البحث قد تختلف الآراء والتصورات لهذه الملامح أو التفاصيل من شخص إلى آخر – كما رأينا عند الغزالي وابن خلدون – تبعا لاختلاف حظ الإنسان من الفهم والدراية بمقاصد الإسلام الكلية أو الجزئية.

وبناء على هاتين الملاحظتين فإنه يجب أن نذكر بالمبدأ الذي يقول بأن "الحق لا يعرف بالرجال، ولكن الرجال يعرفون بالحق" بمعنى أنه فى هذا المجال لا يمكننا أن نأخذ فلسفة الغزالي، أو ابن خلدون التربوية، أو غيرهما من الفلاسفة والمفكرين المسلمين، القدماء، أو المحدثين، على اعتبار أنها هى الفلسفة التربوية الإسلامية. كما لايجب أن نحيط ما قالوا أو قال به غيرهم بهالة من التقديس بحيث يقعد بنا ذلك عن مواصلة البحث فى القرآن الكريم، وصحيح السنة المطهرة عن ملامح وأسس التربية الإسلامية التي يجب أن تستند إليه المناهج المدرسية فى المجتمع المسلم الذي نسعى لإقامته، رائدا، وقائدا للبشرية وهذا هو تحدى عصرنا.

تأثير الفلسفة التربوية الإسلامية على المناهج المدرسية:

١- اتساع مفهوم المنهج المدرسي ليشمل جميع الجوانب الروحية والمادية والعقلية التي تساعد على تنمية شخصية التلميذ " الإنسان الصالح" ليعيش حياة متزنة فى الأرض، وينال ثواب الله فى الآخرة.

٢- تنظيم المنهج المدرسي على أساس تكامل نظرة الإسلام إلى الطبيعة البشرية للمتعلم "ولقد خلقنا الإنسان ونعلم ما توسوس به نفسه ونحن أقرب إليه من حبل الوريد" (ق، آية ١٦).

٣- الأخذ بمدخل التكامل بين متطلبات حياة "الإنسان الصالح" فى الدنيا والآخرة عند إعداد وتنظيم خبرات المناهج المدرسية " يا أيها الإنسان إنك كادح إلى ربك كدحاً فملاقيه" (الانشقاق، آية ٦). أى تنظيم خبرات المنهج بصورة تساعد المتعلم على حل مشاكل

حياته اليومية، وفى نفس الوقت إعداده لملاقاة ربه على صورة طيبة عندما يقضى هذه الحياة الدنيا.

٤- استخدام جميع المصادر المتاحة لإعداد "الإنسان الصالح" بالإضافة إلى المناهج المدرسية.

٥- مراعاة الفطرة الإنسانية، والاهتمام بالإنسان ككل "فطرة الله التي تفطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم" (الروم، آية ٣٠)، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين "لا يكلف الله نفسا إلا وسعها" (البقرة، ٢٨٦).

٦- استخدام طرق التدريس المناسبة تبعا لاختلاف الجوانب والظروف التحى يكون عليها المتعلم أثناء العملية التعليمية.

٧- يقوم المعلم بدور المرشد، والموجه، والقدوة "أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وأنتم تتلون الكتاب أفلا تعقلون" (البقرة، آية ٤٤).

٨- استخدام الأنشطة التعليمية المصاحبة للمنهج بما يخدم أهداف إعداد "الإنسان الصالح" للحياة الجادة النظيفة.

٩- الاهتمام بالتقويم المستمر للعملية التربوية فى ضوء أهداف التربية الإسلامية المنشودة.

ثانياً: الأسس الاجتماعية للمنهج المدرسي :

إن المدرسة هي وسيلة المجتمع الأولى فى نقل التراث الثقافي، وإعداد أفراده للحياة فى ظروف دائمة التغير. فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أنشئت لتقوم بدور الأسرة فى عملية التربية، والتطبيع الاجتماعي، وذلك على النحو الذي يرتضيه المجتمع ويحقق أهدافه العامة التى تشتق أساسا من الفلسفة السائدة، والتراث الثقافي الذي يميز هذا المجتمع عن غيره من المجتمعات.

ولما كان المنهج هو وسيلة المدرسة لإحداث التغير المرغوب فيه فى سلوك التلاميذ لتحقيق غايات المجتمع، ولذا فإنه من الواجب أن يعكس هذا المنهج فلسفة ذلك المجتمع وتراثه الثقافي. هذا وقد سبق مناقشة الأسس الفلسفية للمنهج، وعلى ذلك فإننا سنقتصر فى هذا

الموضع على مناقشة الأسس الاجتماعية للمنهج المدرسي، وذلك لتوضيح العلاقة العضوية الوثيقة بين المنهج والمجتمع.

مفهوم الثقافة وعلاقته بالمنهج:

لقد أدى التقدم المذهل فى شتى المجالات والمعارف الإنسانية إلى زيادة كميته وتوعيته فى التراث الثقافي الإنساني لم يسبق لها مثيل فى التاريخ المدون. هذا التضخم الهائل فى التراث الإنساني قد وضع المجتمعات المعاصرة أمام تحديات كبرى فى مجال إعداد الناشئة للتكيف مع حياة دائمة التغير، وبيئة لم يألفوا جميع عناصرها ومشكلاتها بعد.

ومن هنا فإنه يبرز العبء الكبير، والتحدي الهائل أمام المدرسة كمؤسسة اجتماعية يقع على عاتقها واجب تزويد التلاميذ بالقسط الملائم من ثقافة المجتمع، وذلك بهدف إعدادهم للحياة بصورة فاعلة وصحيحة.

إن مفهوم الثقافة لا ينبغي النظر إليه على اعتبار أنه محصلة المعرف التي تجمعت لدى الأجيال الإنسانية على مر العصور لأن هذه النظرة تقتصر على جانب واحد من جوانب النشاط الإنساني وهو الجانب الفكري، كما أنها تهمل الجوانب الأخرى مثل القيم والميول والاتجاهات والمهارات وأنماط التفكير.

إن الثقافة هي ذلك الكل المترابط من المعتقدات والأفكار والتقاليد وأساليب التفكير، والتي تحكم فى مجموعها سلوك الفرد الإنساني فى مجتمع معين، نتيجة تشربه لهذه العناصر بالوعي واللاوعي أثناء عملية التنشئة الاجتماعية.

وعلى ذلك فإن مفهوم الثقافة يشمل على كل ما ترثه الأجيال اللاحقة عن الأجيال السابقة من علوم وفنون وآداب ونظم اجتماعية وطرائق المعيشة، ثم تتمثل كل هذا الميراث وتضيف إليه من خبراتها، وتطوره ليلائم احتياجاتها، وتستخدمه لتحقيق أهدافها.

وقد نتج عن هذا التصور لمفهوم الثقافة تطور فى مفهوم المنهج وأهدافه، فلم يعد هدف المنهج هو مجرد نقل التراث الثقافي أو تزويد التلاميذ بأكبر قدر من هذا التراث ولكن هدف المنهج أصبح هو مساعدة التلاميذ على اكتساب القدر المناسب من التراث الثقافي، وتنمية ميولهم واتجاهاتهم بالصورة التي تساعدهم على الحياة فى مجتمع دائم النمو والتغير. وهكذا فإننا نرى أن هناك تلازما وثيقا بين تطور النظرة إلى مفهوم الثقافة، ومفهوم المنهج.

عناصر الثقافة والمنهج المدرسي:

خلصنا مما سبق إلى أن الثقافة هي التراث الإنساني الموروث الذي يتلقاه الخلف عن السلف، ثم يضيف إليه وينميه حتى تتواصل رسالة الحضارة جيلا بعد جيل، وهذا التراث الإنساني أو الثقافة تتكون إجمالا من عناصر مادية وعناصر معنوية.

فالعناصر المادية: هي تلك الأشياء التي تسهل المعيشة للإنسان مثل المساكن، والمرافق، ووسائل المواصلات، والمصانع والمخترعات..

أما العناصر المعنوية: فتشمل اللغة، والدين، والعادات، والتقاليد، وأساليب التفكير، والنظريات العلمية، وغيرها من المجردات والقيم التي تستقر فى عقول الناس ووجدانهم.

والتفاعل بين الجوانب المادية والمعنوية للثقافة قائم باستمرار، فالتعاليم الدينية لابد لها من تطبيقات عملية وإلا حدث الخلل بين ما يعتقد فيه الناس، وواقع حياتهم.

كذلك فإن النظريات العلمية قد يكون لها تطبيقات عملية وإلا لما استشعر الناس قيمتها فى تسهيل شئون الحياة المعيشية ورموز اللغة المجردة نجدها منطوقة ومجسدة على ألسنة الناس وفى أعمالهم اليومية،فإذا أهمل استخدام اللغة القومية لمجتمع ما فإنه يحدث الانفصال بين واقع هذا المجتمع، وتراثه الثقافي، وهنا يفقد المجتمع هويته ويسود فيه نوع من "الرطانة" ينتهي بتدمير أركان المجتمع وانهياره التام .

والخوف كل الخوف على لغتنا العربية الفصحى نتيجة انتشار اللغة العامية ، وكذلك انتشار موجة التسميات الأجنبية على واقع حياتنا الراهنة ، مما كان له الأثر الواضح على انحدار تدريس اللغة العربية فى مدارسنا واستعمالها فى حياتنا اليومية.

وهكذا تتضح أهمية الربط بين العناصر المادية والمعنوية للثقافة، مما يترتب عليه ضرورة اهتمام واضعي المناهج بكلا الجانبين حتى تستقيم الأمور.

١- العموميات:

وهى تلك العناصر التحى يشترك فيها الغالبية العظمى لأفراد مجتمع معين، ومن أمثلتها اللغة القومية، والعقيدة الغالبة، وطرق التحية، وأساليب التعامل والاحتفال بالمناسبات العامة، والطرق العامة لمواجهة المشكلات والكوارث التي تحل بالمجتمع ككل.

وهذه العموميات هي التي تعطى المسحة العامة لمجتمع معين وتميزه عن غيره من المجتمعات. وهى التي تخلع عليه السمة الثقافية العامة التي تحكم على نحو معين. كما تكون

عموميات لثقافة هذه هي العناصر الفاعلة فى تنمية روح الجماعة التي ينصهر فيها أفراد المجتمع لتحقيق وحدته، والعمل سويا لبلوغ غاياته الكبرى.

ومنهج المدرسة يجب أن يركز على هذه العموميات فى جميع مراحل التعليم بدرجة أو بأخرى حتى تتحقق وحدته وتماسكه وصولا إلى غاياته المرجوة.

٢- الخصوصيات:

وهى تلك العناصر التي تميز فئة من فئات المجتمع عن غيره من فئات المجتمع. ومن أمثلتها المهن و الأعمال المختلفة التي يمارسها فريق من المجتمع دون فريق آخر، للقيام بأعمال يحتاجها بقية أفراد المجتمع، كممارسة الطب، والبناء، والصيدلة، والتدعيم وغيرها.

٣- المحدثات أو التجديدات:

وهى تلك الأشياء التي تنتج استجابة لثقافة معينة، وتظهر أول ما تظهر فى صورة غير مألوفة للناس فإن ثبت نفعها وأقبل عليها أفراد المجتمع كتب لها الانتشار والذيوع، وأن لم يقبل عليها الناس تذبل أو قد تختفي وأمثلة ذلك الاختراعات المختلفة مثل السيارة، والمذياع، والتليفزيون وغيرها، حيث أن عدد من كان يقتنى مثل هذه الأشياء فى بداية ظهورها قليلا جدا، ثم انتشرت بين كثير من الناس فى الآونة الأخيرة نتيجة لعموم نفعها وإقبال الناس عليها.

ولما كانت عموميات الثقافة هي العناصر التي يجتمع عليها كل أو غالبية أفراد المجتمع، لذا فإنه يجب أن توضع هذه العموميات فى قمة سلم الأولويات التي يجب أن تتضمنها المناهج الدراسية، وخاصة فى مراحل التعليم العام. حيث أن تضمين مثل هذه العموميات الثقافية فى المناهج تشكل حجر الزاوية فى تكوين الإنسان الصالح كذلك فإن اهتمام المناهج بالعناصر التي تمثل خصوصيات الثقافة عن طريق تنمية ميول وحاجات وقدرات التلاميذ الخاصة تمثل أساسا لا غنى عنه فى تلبية حاجات المجتمع ككل من التخصصات والمهن المطلوبة لبناء حياة مستقرة لأفراد هذا المجتمع، وتحقيق أهدافهم العامة.

ولا يفوتنا هنا الإشارة إلى ضرورة تحقيق نوع من التوازن بين عموميات وخصوصيات الثقافة عند وضع المناهج المدرسية بصورة توضح العلاقة الوثيقة بين ما هو عام وما هو خاص من عناصر المنهج، فالخبير المتخصص فى مجال معين من المجالات الخاصة، وليس لديه إدراك بالعناصر الثقافية العامة التي تشكل نسيج المجتمع الذي يعيش فيه المجتمع لا يستطيع أن يلبى حاجات مجتمعه بدرجة عالية من الدقة من خلال تخصصه مهما

علا باعه فى هذا المجال لأنه لا يعرف بالضبط ما يقره أو لا يقره المجتمع وصولا إلى تحقيق غاياته العامة.

كذلك فإنه يحسن تضمين المنهج ببعض العناصر الثقافية النادرة مثل التجديدات والاختراعات، وكيفية حدوثها وظروف ظهورها، إنما يمثل ذلك استجابة المناهج المدرسية للمتغيرات الثقافية فى المجتمع، على اعتبار أن المناهج تمثل انعكاسا لواقع المجتمعات خلال مراحل تطورها.

المنهج المدرسي وفلسفة المجتمع السائدة:

إن الفلسفة السائدة لأي مجتمع تمثل جزءا أساسيا وهاما من ثقافة هذا المجتمع، والتي استقرت فى عقل ووجدان أفراده عن رضا وطيب خاطر. وعلى ذلك فإن فلسفة المجتمع هي "مفهوم يعبر عن المبادئ والأسس الثابتة والتي ترتكز على عقيدة راسخة توجه نشاط أفراد مجتمع معين، وتمدهم بالقيم والمعايير التي تحكم سلوكهم، وصولا إلى غاية محددة".

ولما كانت الأهداف التربوية تشتق أساسا من الفلسفة السائدة للمجتمع، لذا فإن المنهج المدرسي يجب أن يعبر تعبيرا حقيقا عن فلسفة المجتمع بالمعنى الزى ذكر آنفا بحيث تتضافر الجهود وتوظف الإمكانات لترجمة مقومات تلك الفلسفة إلى واقع حي معاش أي إلى منهج حياة متكامل يسلك من خلاله الفرد المتعلم وفق تلك المبادئ والمعايير التي تحكم سلوكه، ومن ثم يمكن تحقيق غايات المجتمع بصورة صحيحة. وتختلف المناهج المدرسية من مجتمع إلى آخر تبعا لاختلاف فلسفتها أو أساليب حياتها.

ورجال التربية مطالبون قبل غيرهم أن يستجيبوا لهذه النهضة، ويؤصلوا الجوانب التربوية المختلفة على أسس إسلامية على اعتبار أن فلسفة المجتمع السائدة تقوم على الثقافة الإسلامية كأسلوب حياة متكامل.

دور المنهج فى تأكيد مبادئ وأسس الثقافة الإسلامية:

ربما يكون من المفيد هنا أن نفرق بين مفهوم الثقافة والحضارة الإسلامية، ومفهوم "الدين الإسلامي" حتى لا يختلط الأمر على البعض وبدون الدخول في تفصيلات دقيقة قد نتركها لأهل الذكر أو التخصص لبسطها وبيانها ، فإن مفهوم الثقافة الإسلامية كحضارة، يمتد ليشمل المسلمين وغيرهم فى أطار عام يتناول الأمور الحياتية ويتعامل معها بأسلوب خاص.

وهذا الإطار الإسلامي العام استطاع أن يجذب كثيرا من العلماء والصناع وأصحاب المهن المختلفة من غير المسلمين على مدار التاريخ الإسلامي المنتصر ليعايشوا المسلمين، ويتعايش معهم المسلمين فى وئام وسلام تامين. ومن أمثلة هؤلاء العلماء غير المسلمين الذين شاركوا بجهود علمية كبيرة أثرت فى الحياة والحضارة الإسلامية – يعقوب الكندي، وابن ميمون، ويعقوب بن كليس.

أما مفهوم الدين الإسلامي فهو يشمل إلى جانب الأمور الحياتية– والتي يشترك فيها المسلمون مع غيرهم أمورا اعتقاديه تخص المسلمين وحدهم بدون أن يمنعهم ذلك من التفاعل مع غيرهم بصورة ايجابية.

وعلى ذلك فإن المناهج المدرسية يجب أن تؤكد على المبادئ والأسس التي يتضمنها الإسلام فى الجوانب الحياتية.

فالإسلام يحتوى على الكثير من القيم والمبادئ التي تؤكد على الحرية بكل أشكالها كحرية القول، والكتابة، والنقد، وحرية الاعتقاد بعد بيان وجه الحق من الباطل.

فالإسلام يحتوى على الكثير من القيم والمبادئ التى توجه وتضبط الحياة العامة والخاصة للفرد والمجتمع. ومن هذه المبادئ مبدأ "الشورى" أو إن أراد البعض أن يسميه " الديمقراطية" فلا بأس مع معرفة الفرق وهو شمول "الشورى" الديمقراطية ويقوم مبدأ "الشورى" على أساس طرح موضوع النقاش على "أهل الحل والعقد"أهل الاختصاص" الذين يحيطون بجوانبه. لا أن يطرح موضوع خاص يحتاج إلى الإلمام ببعض المبادئ العلمية مثل موضوع "تلوث البيئة" على أناس أميون لا يفقهون مثل هذه الأمور تحت دعوى الديمقراطية.

وفى النهاية يؤخذ القرار بواسطة فرد أو مجموعة معينة بعد أن يوحوا إلى الأغلبية بقرارهم المعد مسبقا دون عملهم، يوهمونهم بأن ذلك قرارهم أو قرار الأغلبية ويندرج من مبدأ الشورى كثير من المبادئ الأخرى التي خلبت لب الكثير منا لأنها جاءت "في الديمقراطية" وهم يعتقدون أن الإسلام عنها بعيد.فمثلا مبدأ التخطيط المشترك جاء فئ الآية الكريمة "وشاورهم في الأمر".

ومبدأ التعاون بين الناس جاء فى الآية الكريمة " وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم و العدوان " (المائدة آية ٢) فالإسلام قيد عملية التعاون على عمل الخير وتجنب الشر . ومبدأ عدم التعصب جاء في الآية الكريمة " وجادلهم بالتي هي أحسن " (النحل آية ١٢٥) " ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتا هي أحسن"(العنكبوت آية ٤٦) .

ومبدأ الإيمان بالعمل ... جاء فى الحديث " خيركم من بات كالا من عمل يده " وكثير من المبادىء التي تضيق عن الحصر هنا.

وقد يتبادر إلى ذهن البعض أن دور المنهج المدرسي فى تدعيم وتأكيد القيم و المبادىء العامة للثقافة الإسلامية يقتصر على المناهج الخاصة بالتربية الدينية فقط. وهذا فهم خطأ فجميع المناهج المدرسية ابتداء بالتربية الدينية ومرورا بالمواد الاجتماعية، والعلوم الطبيعية وانتهاء بالرياضيات والفلسفة يمكن أن تساهم في تدعيم القيم والمبادئ الإسلامية التي يشترك فيها جميع الناس لأنها تحقق لهم حاجاتهم في الحياة بصورة متوازنة، فإذا كانت المناهج الحالية في مدارسنا لا تزال تركز على الجوانب المعرفية، والتأكيد على النزعة الفردية بعيد عن روح المشاركة الجماعية، فإن مبادىء الإسلام العامة و التي يجب أن تتضمنها هذه المناهج تؤكد على التعاون وروح المشاركة الجماعية، وتجنب العاثرة وروح الأنانية، كذلك فإن مبادىء الإسلام تؤكد على أساليب النقاش الفعال لحل مشاكل الفرد والمجتمع الحياتية، كما تؤكد على حق المتعلمين في التعبير عن أنفسهم بكل الأساليب مع الالتزام بآداب الحوار بين الأطراف جميعها . . كذلك فإن مبادىء الإسلام تدعو إلى الآخذ بالأسلوب العلمي في التفكير لمعالجة مشكلات الحياة، ودراسة الكون و البيئة المحيطة بأفراد المجتمع . " الذين يذكرون الله قياما وقعودا يتفكرون فى خلق السموات و الأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار " (آل عمران آية ١٩١) وها هو الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم يؤكد ويحث الناس على الأخذ بالتجربة فيما يتعلق بالشئون الحياتية، وذلك فى الحديث المعروف، " أنتم أعلم بشئون دنياكم".

ولكن يكون المنهج المرسى تعبيرا صادقا لفلسفة المجتمع السائدة فإنه يجب الاهتمام والتأكيد على المبادىء الآتية :

١- التأكيد على عموميات وخصوصيات الثقافة السادة فى المجتمع وذلك حتى ينصهر أفراد المجتمع فى بوتقة هذه الثقافة التى توجد بينهم وتجمع صفوفهم فى مواجهة المخاطر والكوارث رغم اختلاف مكنوناتهم الثقافية فى بعض الجوانب.

٢- ضرورة استجابة المنهج لكل ما يطرأ على المجتمع من تغيرات ثقافية واجتماعية بصورة صحيحة وذلك عن طريق استيعاب هذه التغيرات وتأصيلها إذا ثبت نفعها حتى تصبح جزءا فى النسيج الثقافي للمجتمع . وهذا يتطلب أن يكون المنهج مرنا يقبل التعديل جزئيا أو كليا فى ضوء ما يستجد من أفكار وابتكارات نافعة فى جميع الميادين.

٣- الاهتمام بضرورة تنمية الاتجاهات الملائمة والصحيحة نحو ظواهر التغير الثقافي لدى المتعلمين. وذلك حتى ينشأوا على مناقشة مثل هذه التغيرات ودراستها بأسلوب موضوعي، فيقبلوا النافع منها ويتجنبوا الضار.

٤- الاهتمام بضرورة تدريب التلاميذ على مهارات الأسلوب العلمي في التفكير. وذلك عن طريق توفير المواقف التعليمية التي تساعد التلاميذ على مواجهة المشكلات ومحاولة دراستها وتقديم البديل أو البدائل التي يمكن أن تساعد على حل هذه المشكلات.

٥- الاهتمام بضرورة مساعدة التلاميذ على فهم مسببات التغيرات الثقافية، ونتائج ذلك على الفرد و المجتمع. ويتم ذلك عن طريق ربط المناهج المدرسية بشكل مناسب بالأحداث والتغيرات الثقافية التي يعيشها المجتمع.

٦- الاهتمام بضرورة تبصير التلاميذ بمواطن القوة و الضعف في العناصر التي تشكل النسيج الثقافي لمجتمعهم ووسائل تنقية الثقافة من الشوائب التي تعرقل تطورها ونموها.

٧- الاهتمام بضرورة مساعدة التلاميذ على فهم ومعرفة المبادىء الأساسية والفعالة في تكوينهم الثقافي مثل القيم والاتجاهات التي تضبط استجابتهم لمشكلات مجتمعهم. مثل احترام قيمة العمل كوسيلة لكسب العيش، وقيمة العمل الجماعي كوسيلة لمواجهة، وحل المشكلات العامة التي تواجه المجتمع.

٨- الاهتمام بضرورة تضمين المناهج المدرسية للعناصر المعرفية، والانفعالية والمهارية، اللازمة للمحافظة على المصادر الطبيعية فى البيئة وتنميتها بصورة تحقق التوازن بين متطلبات الحياة الإنسانية، ومتطلبات البيئة ذاتها لتستمر فى العطاء.

ثالثا : الأسس النفسية للمنهج :

لما كانت التربية هي عملية تعديل وتغيير للسلوك البشرى وفق أساليب محددة، للوصول إلى تحقيق أهداف معينة، لذا فإن دراسة طبيعة هذا الكائن البشرى (المتعلم) تصبح ضرورة لا غنى عنها عند عملية بناء المناهج المدرسية، التي تمثل وسيلة المدرسة لإحداث هذا التغير في سلوك التلاميذ بهدف زيادة كفايتهم في التفاعل والتعامل مع متغيرات البيئة التي يعيشون فيها.

هذا وسنحاول فى هذا الموضع إلقاء الضوء على طبيعة الإنسان المتعلم، وطبيعة عملية التعلم بصورة موجزة . حيث إن تفصيل ذلك ربما يكون له مجال أوسع فى الدراسات

المتعلقة بعلم النفس التعليمي ونظريات التعلم، وعلم الإنسان، وغير ذلك من المجالات التي تتناول الطبيعة البشرية.

وعلى ذلك فإننا سنتناول بالدراسة هنا تلك الجوانب من الطبيعة البشرية والتي لها علاقة بالمنهج المدرسي مثل : الميول، والحاجات، والاتجاهات، والقيم، والمهارات، وكيفية استجابة المنهج لها بصورة تحقق النمو المتكامل لجوانب شخصية التلاميذ وصولا إلى تحقيق الأهداف المرغوبة للمجتمع.

الطبيعة البشرية والمنهج:

لقد احتدم الخلاف بين الناس حول " ماهية الطبيعة البشرية" منذ أن وعى الإنسان نفسه، ولقد ذهب المفكرون مذاهب شتى فى محاولة الإجابة على ذلك السؤال القديم الجديد حول " ماهية الإنسان " والطاقات والقدرات التي يمتلكها، "ومغزى وجودة في الحياة ".

ولقد كان هذا السؤال حول "ماهية الإنسان" مثار اهتمام خاص لدى الفلاسفة والعلماء على مدار السنين ورغم اختلاف الفلاسفة والعلماء حول "الطبيعة الإنسانية" إلا أنه يمكننا أن نلاحظ اتفاق تعريفاتهم إلى الإنسان باعتباره "كائنا متفردا"، ويمكن أن نلمح هذا فى بعض العبارات التى أطلقت على الإنسان من وقت إلى آخر مثل أن الإنسان هو ذلك " الكائن العاقل"، أو " الكائن الذي يعي نفسه"، أو " الكائن المولد للمعان " . وكل هذه العبارات وغيرها توضح مدى جهد الإنسان فى محاولة التعرف على نفسه.

ولعله يكون من المفيد هنا أن نميز بين بعض التصورات التي تعرض "لماهية الطبيعة الإنسانية" وأثرها على بناء المنهج المدرسي ذلك على النحو التالي:

١ – التصور الغربي للطبيعة البشرية :

التصور الغربي للطبيعة البشرية يتأرجح بين جانبين متناقضين منفصلين لا يلتقيان أبداً وهما جانب الروح، وجانب المادة أو جانب العقل، وجانب الجسم.

(أ) الجانب الروحي (العقلي) للإنسان :

ويقوم هذا الجانب على الاعتقاد بمفهوم حرية الروح Free Soul Concept . ويذهب أنصار هذا التصور إلى أن الروح لا علاقة لها بالجسم، فهي تعمل كعامل أخلاقي حر Free Moral Agent وعلى ذلك فإن وظيفة المنهج فى هذا التصور هي ترسيخ فكرة أن

الجانب الروحي هو الحقيقة الوحيدة، وأن كل ما عداه سراب وخداع لا يجب الاهتمام به أو أخذه فى الاعتبار عند تخطيط وبناء المناهج المدرسية.

وقد نتج عن هذا التصور أيضاً اهتمام المناهج بالمثل والأفكار العليا التي تعطى قيمة العقل في الإنسان، والارتفاع به على ضرورات الجسد ومتطلباته لأنها دنس ورجس – في نظرهم – لا يجب الاستجابة لها.

(ب) الجانب المادي (الجسدي) للإنسان :

ويقوم هذا الجانب على أساس النظرة إلى الإنسان باعتباره حيوان طبيعي Man as a Natural Animal يعمل وفق قوانين الطبيعة شأنه في ذلك شأن الحيوان أو الجماد.

ونتج عن هذا التصور الحصى أو المادي للإنسان فكرة أن " كل ما تدركه الحواس فهو الحقيقة الوحيدة، وأن كل ما لا تدركه الحواس فهو محض خيال لا يجب الاهتمام به عند تخطيط وبناء المناهج المدرسية.

ومن ثم فإن المناهج المدرسية التى تقوم على أساس هذا التصور المادي للإنسان، اهتمت بكل ما هو محسوس فى الكيان البشرى، فأغفلت فى سبيل ذلك العقائد، والمثل والأخلاق، باعتبار أن مثل هذه الأشياء مما لا تدركه الحواس وبالتالي فإنها – في ظنهم – خرافات لا يجب الاهتمام بها عند بناء المناهج المدرسية.

وكانت نتيجة ذلك التصور المادي هو طغيان النظرة إلى الإنسان باعتباره "حيوان" أو "حيوان ناطق" أو إنه " كائن مؤدى " Material organism ينبغي على المناهج المدرسية أن تتضمن أكبر عدد من الخبرات المحسوسة استجابة لرغباته، وحاجاته المادية، دون نظر إلى ضوابط العقيدة والأخلاق.

وبذلك ازدهرت النواحي المادية،وسادت مناهج العلوم الطبيعية التحى تؤكد أن العلم قادر على حل كل المشكلات التي تواجه الناس فى حياتهم اليومية.

إن النظرة الناقدة إلى التصور الغربى للطبيعة الإنسانية ربما توضح دون عناء كبير مدى قصور هذا التصور عن فهم واستيعاب ماهية الطبيعة الإنسانية وذلك للأسباب التالية :

١ – أن كلا التصورين (الروحي والمادي) للطبيعة الإنسانية نتج عن نظرة مبالغة فى التطرف لماهية الإنسان، ودوره فى الحياة . هذا التطرف انتهى بكلا التصورين كل على حدة إلى الرفض التام له من جانب الناس بناء على خبرة الواقع المعاش فى النمط الغربى للحياة.

٢ – أن التصور الغربي للطبيعة البشرية يقوم على أساس دراسة أجزاء أو فرق متفرقة من الإنسان على أنها هي "الإنسان ذاته". وهذا وهم أدى بهذا التصور إلى تقديم جزء مشوه وناقص من الصورة باعتباره كل الصورة عن الطبيعة الإنسانية . وقد ترتب على ذلك شيوع كثير من المفاهيم الخاطئة فى مجال التربية والاجتماع، والاقتصاد، والسياسة، والثقافة وغيرها من مجالات التعامل مع الأفراد والجماعات.

٣ – إن معظم الدراسات التي يقوم عليها التصور الغربي " للطبيعة الإنسانية" لا تهتم كثيراً بالتمييز بين الحالات السوية والمنحرفة لموضوعات الدراسة، وهذا أدى إلى فقدان المعيار الصحيح لمعرفة الاستواء والانحراف، وبذلك وقعت هذه الدراسات فى وهم دراسة "الواقع" النفسي للناس دون النظر إلى الظروف الموضوعية المحيطة بحياتهم.

ولمعالجة نواحي القصور السابقة فى التصور الغربى للطبيعة الإنسانية، فإن الدراسة الشاملة للإنسان تصبح ضرورة لا غنى عنها لتكوين صورة متكاملة عن النفس الإنسانية تصلح لأن تكون إطاراً مرجعياً تنطلق منه الدراسات التفصيلية عن الإنسان، والتي تضع كل جزئية فى السياق الصحيح لهذا الإطار المرجعي عن النفس الإنسانية، ولا يخفى أن هذا يحتاج إلى وضع قواعد وأسس جديدة تصل بنا إلى دراسة الإنسان باعتباره " كيانا متفردا ومتكاملا" دون أن يخرج عن منظومة الحياة والكون ودوره المتفرد فيهما.

وربما يقول قائل أن هذا خروج عن المألوف في مجال دراسة الإنسان، وأن هذا يحتاج إلى جهد كبير من العلماء لوضع تصور جديد لدراسة النفس الإنسانية.

إن المناهج المدرسية إذا أريد لها أن تساعد التلاميذ على النمو الصحيح لا بد لها أن تقوم على أساس تصور للطبيعة البشرية يجعل من الإنسان مقياسا لكل شيء، لا أن يكون الإنسان غريباً فى العالم الذي ابتدعه، لأنه يجهل طبيعة نفسه.

(٢) التصور الإسلامي للطبيعة البشرية :

الإسلام ينظر إلى الإنسان باعتباره كيانا متكاملا ومتفردا عن غيره من الكائنات الأخرى. إن الكيان الإنساني يتكون من جسم وعقل وروح وهذا الكيان يمثل وحدة متكاملة مترابطة الأجزاء.

فالإسلام يؤمن بالجانب المؤدى المحسوس من الكيان الإنساني مما تدركه الحواس، وفى نفس الوقت فإنه يؤمن بالجانب الروحي للكيان الإنساني مما لا تدركه الحواس.

إن الإسلام حينما يقرر أن الإنسان قبضة من طين الأرض : " إذ قال ربك للملائكة أنى خالق بشرا من طين" (سورة ص، الآية ٧١). وعلى ذلك فإن تقرير الإسلام لهذا الجانب المادي للطبيعة الإنسانية يوجب الاعتراف الكامل بحاجات ومطالب الجسم، ويقدر مافى هذا الجانب من قدرات وطاقات.

ومن ثم فإن المناهج المدرسية الإسلامية لابد أن تستجيب لمطلب الجسم الإنساني فتقدم الخبرات التربوية، والأنشطة التعليمية اللازمة لنمو الجوانب المادية فى التلاميذ بحيث تساير رصيد الفطرة فى نفوسهم . ثم تسير المناهج مع هذه الفطرة أو – إن شئت – القدرات الفطرية تنميها وتغذيها لتصل بها ومعها خطوة بعد خطوة، أو مرحلة بعد مرحلة إلى أقصى نمو تحتمله . وذلك لتأهيل الإنسان للقيام بواجب عمارة الأرض، والاستخدام الأمثل لمصادر الطبيعة بما ينفع الناس.

والإسلام عندما يقرر أيضاً بأن الإنسان نفخة من روح الله : "فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين" (سورة ص، الآية ٧٢) وتقرير الإسلام للجانب الروحي من الطبيعة البشرية يوجب أيضاً الاعتراف الكامل بحاجات ومطالب الروح، ويقدر مافى هذا الجانب من إشراقات وطاقات نورانية ترتفع بالإنسان إلى قمم الصفاء والنقاء والطهر.

وبناء على ذلك فإن المناهج المدرسية الإسلامية لابد أن نستجيب أيضاً لمطالب الروح الإنسانية فتغذيها بالعقيدة الصافية، والقيم العالية وصولا إلى تهذيب وتقويم النفس الإنسانية، وإصلاح المجتمعات البشرية.

ويلزم التنويه أن الطبيعة الإنسانية أشمل و أعقد من كل واحد من هذه التفسيرات الجزئية كل على حدة لأن الإنسان يتكون منها ويحتويها جميعاً فى صورة متكاملة ومتشابكة بحيث لا يمكن فصل هذه المكونات والعوامل عند تفسير السلوك الإنساني فى أي موقف من المواقف التعليمية أو الحياتية للإنسان.

وعلى ذلك فإن المناهج المدرسية فى التصور الإسلامي لابد أن تلبى حاجات وميول واتجاهات الفرد المتعلم بناء على النظرة الكلية المتكاملة للطبيعة الإنسانية بعناصرها المادية والروحية على السواء. وبذلك نفسح المجال أمام علماء التربية المسلمين أن يستخلصوا ملامح نظرية تربوية إسلامية من القرآن الكريم، والسنة المطهرة. واجتهاد الفقهاء لتكون أساساً يقوم عليه تخطيط وبناء المناهج فى مدارسنا.

ربما يكون من المفيد هنا أن نتوقف عند هذا الحد من مناقشة التصورات المختلفة للطبيعة الإنسانية، ثم نبدأ فى عرض بعض الجوانب النفسية الهامة بالنسبة للتلاميذ، وعلاقة المناهج المدرسية بهذه الجوانب النفسية للتلميذ مثل النمو، والحاجات، والميول، والاتجاهات والقيم، والمهارات، وذلك على النحو التالي

١- العلاقة بين المنهج وعملية نمو التلاميذ:

العملية التربوية من بدايتها إلى نهايتها تعتبر عملية نمو الفرد المتعلم، تهدف إلى تعديل وتغيير سلوك وفق معايير مرغوبة، تصل بهذا الفرد إلى التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة به من خلال مواقف الحياة المختلفة. والمنهج المدرسي هو الذي يوفر الخبرات التربوية المرغوبة التي تحقق هدف التربية المشار إليه هنا.

وعملية نمو التلاميذ تأخذ صورا عديدة من الميلاد إلى الرقاد، فهناك النمو الجسمي، والعقلي، والاجتماعي، وتتأثر عملية النمو بعاملين هامين هما النضج والتعلم، وهذين العاملين متكاملين ويصعب الفصل بينهما.

فالفرد المتعلم يصعب عليه كثيرا تعلم أي خبرة يدوية أو عقلية تفوق مستوى نضجه الجسمي أو العقلي (كأن نعلم طفل فى الثالثة من عمره النجارة، أو حل معادلات الدرجة الثانية فى الرياضيات).

خصائص عملية نمو التلاميذ وعلاقتها بالمنهج المدرسي :

- استمرارية عملية النمو :

النمو عملية تبدأ منذ لحظة تكوين الجنين فى بطن أمه، وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن نوع الغذاء والحالة النفسية للأم الحامل قد تؤثر إلى حد كبير على النمو الجسمي والعقلي على الجنين بعد ولادته . كما أن الحالة الحاضرة للطفل يكون لها مسبباتها في حياته السابقة، وقد تؤثر فى مستقبل أيامه. واستمرارية النمو تنظيم جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية بدرجات متفاوتة وتتأثر بالعوامل الوراثية، والعوامل البيئية المحيطة بالفرد المتعلم.

وعلى ذلك فإن المنهج المدرسي يجب أن يتبنى وينظم على أساس من استمرارية عملية النمو . بمعنى أنه يجب أن تقدم الخبرات التربوية على أساس الخبرات السابقة التحى مر بها المتعلم، كما يجب أن تمهد السبل إلى اكتساب خبرات أخرى فى المستقبل.

– تدرج عملية النمو :

والتدرج يرتبط بصورة عضوية بمفهوم الاستمرارية، فالنمو لا يحدث بصورة مفاجئة ولكنه يحدث بصورة متعاقبة ومتدرجة . والتدرج يتطلب تقديم الخبرات التربوية بصورة تبدأ بالمحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المعقد.

– تأثر عملية النمو بظروف البيئة المحيطة :

فالظروف البيئة الملائمة مثل توفر الإمكانات المادية، والثقافية والاجتماعية، وحرية التعبير والتفكير تساعد على ازدهار وتقدم عملية نمو التلاميذ بصورة إيجابية.

وعلى ذلك فإن المنهج المدرسي يجب أن يقدم للتلاميذ الخبرات التربوية التي تساعدهم على التفاعل الناجح مع العوامل البيئية الملائمة، وتجنب العوامل غير الملائمة للنمو الصحيح.

– عملية النمو تتم بصورة فردية :

عملية النمو تختلف من فرد إلى آخر من حيث السرعة والمستوى، كذلك فإن معدل النمو يختلف من وقت إلى آخر فى الفرد الواحد، وعلى ذلك فإن النمو الجسمي أو العقلي قد يختلف من فرد إلى آخر رغم التساوي فى العمر الزمني، وهذا ما يعبر عنه بالفروق الفردية بين التلاميذ.

وعلى ذلك فإنه يلزم تقديم خبرات تربوية متنوعة للتلاميذ، وما يستتبع ذلك من طرق تدريس ووسائل تعليمية مختلفة تتلاءم مع قدراتهم.

– شمولية وتكامل عملية النمو :

عملية النمو تشمل جميع جوانب الكيان البشرى، فالنمو الجسمي يتضمن نمو أعضاء الجسم المختلفة بالصورة التي يمكنها من أداء وظائفها على الوجه الأكمل، والنمو العقلي يمكن الإنسان من القيام بعمليات الإدراك والتفكير اللازمة للتعلم، والنمو الاجتماع يساعد الإنسان المتعلم من التكيف مع البيئة المحيطة بصورة ناجحة، وعملية النمو تشمل كل هذه الجوانب بصورة متكاملة مع بعضها البعض.

وبناء على ذلك فإنه ينبغي مراعاة خاصية الشمولية والتكامل وذلك بتقديم الخبرات والأنشطة المربية المتعددة الجوانب التي تنمى شخصية الفرد المتعلم بالشكل الذي لا يناقض التكامل العضوي للطبيعة الإنسانية كما سبق شرحه فى موضوع سابق من هذه الكتاب.

– التعلم دالة النمو :

عملية النمو غالباً ما تؤدى إلى النضج الجسمي والعقلي وهما لازمان لعملية التعلم. فالفرد المتعلم لا يستطيع الاستجابة لمواقف التعلم المختلفة إلا إذا كان قادراً – جسمياً وعقليا – على هذه الاستجابة . ومن هنا فإنه يمكننا الاستدلال على درجة النمو من خلال عملية التعلم.

وعلى ذلك فإنه يجب مراعاة التوقيت الملائم عند تقديم خبرات المنهج للتلاميذ فى مراحل نموهم المختلفة. كأن تكون الخبرات المحسوسة هي أساس المناهج فى مرحلة الطفولة المبكرة (من ٢ – ٦سنوات) . ثم تقدم الخبرات والمفاهيم المجردة شيئاً فشيئاً لتلاميذ المراحل التالية لذلك.

٢– علاقات المنهج وحاجات التلاميذ :

الحاجة need هي شعور يعترى الفرد ينتج عن اختلال التوازن بين مكونات الطبيعة الإنسانية ويدفع الإنسان إلى تغطية هذا النقص لاستعادة التوازن المفقود.

ورغم استحالة الفصل بين حاجات الإنسان على تنوعها باعتبار أن الكيان الإنساني وحدة متصلة مترابطة، إلا أنه يمكننا التمييز بين بعض الحاجات تبعا للعنصر الغالب فى طبقة منشؤها . وذلك بغرض البحث والدراسة . ويمكن تقسيم الحاجات على النحو التالي :

(أ) الحاجات الأولية والبيولوجية :

وهى حاجات أساسية يحتاج إليها الفرد الإنسان ليمارس الحياة بصورة طبيعية، ومن أمثلتها الحاجة إلى الغذاء، والشراب، والتنفس والجنس، وغيرها.

(ب) الحاجات المشتقة:

وهى حاجات مكتسبة لها أساس نفسي أو اجتماعي، ويحتاج إليها الإنسان ليؤدى دوره فى الحياة على أكمل وجه، ومن أمثلتها الحاجة إلى الأمان والاستقرار، والحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة، والحاجة إلى الحب والتعاطف، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي وغيرها.

والتفاعل بين الحاجات الأولية والحاجات المشتقة قائم ودائم بحيث يستحيل عزل التأثير المتبادل بينها وإلا حدث الاختلال فى التوازن المنشود لحياة الفرد مثلاً عندما يشعر الإنسان بتعارض حاجتين أو أكثر مثل الحاجة إلى الغذاء والحاجة إلى الجنس فإن الحاجة إلى الغذاء تشبع أولاً لأن إشباعها للإبقاء على حياته ذاتها. وهكذا يمكن ترتيب الحاجات فى سلم للأسبقيات كل حسب قوتها ومدى ضرورتها للإنسان هذا وينشأ من عدم إشباع الحاجات

الأولية وهناك الكثير من الأمراض الاجتماعية ،التي تنشأ من عدم تلبية المناهج المدرسية لحاجات التلاميذ

وعلى ذلك فإن المناهج المدرسية يجب أن تراعى حاجات التلاميذ على النحو التالي :

– تلبية الحاجات الأولية للتلاميذ مثل الحاجة إلى الطعام والشراب بصورة تجعلهم يكتسبون بعض العادات المرغوبة عند إشباعهم لهذه الحاجات. (كأن يدرب التلاميذ على استخدام بعض الأدعية المأثورة قبل البدء فى تناول الطعام والشراب وعند الفراغ من ذلك، وكذلك تدريبهم على آداب تناول الطعام وغير ذلك).

– تلبية بعض الحاجات المشتقة مثل حاجة الانتماء إلى الجماعة والتعاطف. وذلك عن طريق تدريب التلاميذ على القيام بأعمال مشتركة تعمق مفاهيم الانتماء والتعاون والتعاطف والتراحم، وتأكيد الهوية الإسلامية فى عصر الكيانات الكبرى.

٢– العلاقة بين المنهج وميول التلاميذ :

الميل Interest هو شعور الفرد بالارتياح نحو موضوع معين (شيء أو شخص). وينشأ الميل نتيجة تفاعل الفرد مع ظروف البيئة المحيطة به لإشباع حاجاته الأولية أو المشتقة . وتتصف الميول بدرجة ثبات منخفضة إذا ما قورنت بالاتجاهات أو القيم .

والميول تختلف من شخص إلى آخر، وتتأثر بعوامل عديدة منها نوع البيئة التي يعيش فيها الفرد والعقيدة، والعادات، والتقاليد، والأعراف السائدة، ونوع المهنة، والمناخ الحضاري والثقافي الذي يعيش فيه الأفراد.

وهناك اعتبارات عديدة تتعلق بميول التلاميذ ويجب مراعاتها عند وضع وبناء المناهج المدرسية، ومن هذه الاعتبارات ما يأتي :

– توفير المواقف التعليمية التي تتضح فيها العلاقة بين حاجات التلاميذ وميولهم، بحيث تؤدى عملية إشباع هذه الحاجات إلى توليد الميول الصالحة لدى التلاميذ (مثال : تنمية ميول التلاميذ للمحافظة على المصادر البيئية كنتيجة للحصول على الغذاء والطاقة بصورة مستمرة عبر الأجيال).

– تنمية الميول المناسبة لدى التلاميذ بصورة تؤدى إلى تكوين بعض العادات والاتجاهات المرغوبة.

– توجيه ميول التلاميذ بالصورة التي تنمى فيهم القدرة على الابتكار.

- الاهتمام بتقديم الخبرات التربوية والأنشطة التي تناسب ميول التلاميذ تبعاً لأعمارهم، ونوع البيئات التي يعيشون فيها.
- ضرورة التفاعل الايجابي بين المعلم والتلاميذ لما لهذا من أثر هام فى توجيه ميول التلاميذ نحو دراسة بعض المواد المختلفة.

٤ - العلاقة بين المنهج واتجاهات التلاميذ :

الاتجاه Attitude هو " حالة من الاستعداد العقلي لدى الفرد تدفعه إلى استجابة محددة (ثابتة) تتكرر كلما تكرر الموقف المتصل بهذه الحالة ".

والاتجاهات تتكون لدى الأفراد نتيجة مرورهم بخبرات سابقة تترك آثارها واضحة فى نفوسهم وعقولهم بخصوص موضوع معين وتتصف الاتجاهات بدرجة عالية من الثبات والاستمرارية، وتختلف فى الشدة والنوع تبعا لاختلاف المواقف والأشياء والأشخاص . وقد ترتبط الاتجاهات ببعض الخصائص النفسية الأخرى للأفراد مثل الحاجات والميول، ونوع البيئة الثقافية.

كيفية تكوين الاتجاهات :

نظرا لدرجة الثبات العالية التي تتميز بها الاتجاهات فإن عملية تكوينها لدى الأفراد (المتعلمين) تخضع لعوامل عديدة تشترك هذه العوامل مع بعضها البعض فى مواقف الحياة المختلفة، وينتج عن ذلك اكتساب الفرد لمجموعة من الاتجاهات التى تتفاوت فى درجة ثباتها لنوع المواقف التي يمر بها الفرد، وعمق التفاعل بين العوامل المؤثرة فى تكوين الاتجاهات، وكذلك تبعاً للزمن الذي تستغرقه عمليه التفاعل .

العوامل المؤثرة فى تكوين الاتجاهات لدى المتعلمين على النحو التالي :

١ - العقيدة الدينية :

فالعقيدة الدينية التي يدين بها الفرد تشكل أهم العوامل وأعمقها فى تكوين الاتجاهات نظرا لما للدين من أثر عميق فى نفوس الناس وتغيير سلوكهم.

٢ - العادات والتقاليد والأعراف السائدة :

العادات والتقاليد والأعراف السائدة فى المجتمع تعتبر من العوامل الهامة التي تلي العقيدة فى عملية تكوين الاتجاهات لدى أفراد المجتمع وذلك لأن ما تسمح به العادات والتقاليد السائدة فى المجتمع يؤثر كثيراً فى تشكيل اتجاهات الناس نحو الأشياء والأشخاص والموضوعات،

٣ – الخبرات المكتسبة :

فالخبرات التي يمر بها الأفراد فى مواقف الحياة المختلفة قد تؤثر تأثيراً بالغا فى تكوين اتجاهاتهم نظراً لما تثيره هذه الخبرات – خاصة إذا كانت خبرات صادقة – من انفعالات أثارها فى نفوس البشر وقد توجه سلوكهم وتصرفاتهم فى مستقبل الأيام.

٤ – الاختلاط بالأقران :

فالفرد المتعلم حينما يختلط بغيره من الأقران يتعلم منهم بعض الأفكار والعادات والمسالك التي تطيعه بشكل معين، ويتولد عن ذلك لدى الفرد بعض الاتجاهات التي تساعده على الاستجابة للمواقف والأشخاص بصورة محددة قد تميزه عن غيره من الأفراد

٥ – وسائل الإعلام :

ووسائل الإعلام المختلفة المقروءة أو المسموعة أو المرئية تلعب دورا مهما فى تشكيل وتغيير اتجاهات الناس نحو الموضوعات والأشخاص،

٦ – القدوة :

وتنشأ القدوة نتيجة اعتقاد الناس فى صواب أقوال وأفعال كثير من العلماء فى المجتمع، فيكون لمواقفهم تجاه قضية أو موضوع معين تأثير كبير يوجه سلوك أفراد المجتمع نحو هذه القضية أو الموضوع سلباً أو إيجابا نظرا لما يتمتع به هؤلاء الرواد من مكانة مرموقة فى قلوب الناس.

وعلى ذلك فإنه يجب التأكيد – فى المناهج – على الأعمال الإيجابية للرواد من العلماء والمعلمين فى مجالات الحياة المختلفة.

دور المنهج المدرسي في تنمية الاتجاهات المرغوبة لدى التلاميذ:

١ – تنمية الاتجاهات الايجابية النابعة من العقيدة، والعادات والتقاليد السليمة للمجتمع مثل الاتجاه نحو عدم التعصب، والأمانة العلمية، واحترام آراء الآخرين، والعمل كفريق . ومحاربة الاتجاهات السلبية الضارة مثل الاتجاه نحو التسيب، والإهمال، واللامبالاة، والنفاق، والأنانية، والانتهازية.

٢ – تنمية الاتجاهات اللازمة للحفاظ على البيئة، وصيانة الموارد الطبيعية مثل الاتجاه نحو النظافة، والنظام، والاستخدام الأمثل لمصادر الغذاء، والطاقة والمياه ومحاربة الإسراف والمظهرية.

٣ – توفير الخبرات والمواقف التعليمية اللازمة لإكساب التلاميذ الاتجاهات المناسبة وذلك عن طريق استخدام الوسائل والأنشطة التعليمية المختلفة وعقد الندوات العامة والتخصصية التي تناقش قضايا ومشكلات المجتمع ومحاولة إيجاد الحلول لها.

خامساً : العلاقة بين المنهج ومهارات التلاميذ :

المهارة " Skill " هي القدرة على أداء عمل ما (عقلي أو يدوى) بصورة صحيحة في أقل وقت ممكن، وترتبط المهارة ارتباطا وثيقا بالاستعداد Aptitude، وهو إمكانية تقبل القيام بعمل ما بسهولة ويسر (القدرة الكامنة فى الفرد) وكما ترتبط المهارة أيضاً بالقدرة Ability وهى مدى استطاعة الفرد على القيام بعمل ما إذا ما توفرت الظروف المناسبة لذلك. واكتساب التلاميذ للمهارات المناسبة ضروري لحدوث عملية التعلم ذاتها فضلاً عن توفير الوقت والجهد أثناء الموقف التعليمي، فالفرد المتعلم أو التلميذ لا يستطيع استيعاب فكرة موضوع مكتوب إلا إذا أتقن مهارات القراءة والكتابة، كما أن هذا التلميذ قد يفهم فكرة الموضوع أسرع من غيره من التلاميذ إذا كان أكثر إتقانا لمهارات القراءة والكتابة.

وعملية اكتساب المهارات تبدأ مع الطفل منذ الميلاد وتنمو معه حتى مرحلة الرقاد، وتلعب الممارسة والتدريب دوراً أساسيا فى تعلم المهارات ويمكن تقسيم المهارات إلى مهارات عقلية ويدوية تبعاً للطبيعة الغالبة عليها.

دور المنهج في تنمية مهارات التلاميذ :

١ – توفير المواقف التعليمية اللازمة لتدريب التلاميذ على ممارسة المهارات اللازمة للتكيف مع ظروف الحياة المتغيرة مثل مهارات التفكير الابتكارى، وجمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها بالصورة التي تساعدهم على إصدار القرارات المناسبة في الوقت الملائم.

٢ – توفير الخبرات التربوية المناسبة والتي تساعد على اكتشاف استعدادات التلاميذ وتنمية قدراتهم بما يتفق مع ميولهم وحاجاتهم الفعلية.

٣ – استخدام طرق التدريس والوسائل التعليمية التي تساعد على تنمية المهارات اليدوية للتلاميذ مثل مهارات تناول الأدوات، واستخدام الأجهزة العلمية، بالصورة التي تناسب المرحلة العصرية لهم.

الفصل الثالث

مكـــــــــونات المنـــــــــهج المدرسي

تحقق دراسة الطالب لهذا الفصل الأهداف التالية :

- يبين العلاقة بين مكونات المنهج المدرسي بمفهومه الحديث.
- يذكر تعريفا للهدف التربوي.
- يحدد الأهمية من وراء تحديد الأهداف التربوية في المنهج المدرسي.
- يشرح أهم المعايير لاختيار الأهداف التربوية.
- يذكر أهم الأسس التي يجب أن تراعى عند تحديد واختيار الأهداف التربوية.
- يبين أهم مصادر اشتقاق الأهداف التربوية للمنهج المدرسي.
- يتمكن من تحديد أربع طرق لصياغة الأهداف التربوية.
- يتمكن من اختيار الطريقة الصحيحة لصياغة الأهداف التربوية.
- يعدد خصائص الهدف الجيد.
- يبين طبيعة كل مجال من مجالات الأهداف التربوية (المعرفية – الانفعالية – المهارية).
- يبين المقصود بالمحتوى الدراسي.
- يشرح في عبارة مختصرة علاقة المحتوى بعناصر المنهج الأخرى.
- يحدد مراحل اختيار المحتوى الدراسي ومعايير الاختيار.
- يقارن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي للمحتوى.
- يفرق بين مصطلحي " أنشطة التعلم " و " خبرات التعلم".
- يذكر معايير اختيار أنشطة التعلم.
- يعطى تعريفا شاملاً للتقويم التربوي.
- يقارن بين أنواع التقويم الثلاثة (التشخيصي – التكويني – التجميعي).
- يعدد سبع وظائف للتقويم.
- يبين أهم خصائص التقويم الجيد.
- يبين خطوات عملية التقويم في المنهج المدرسي.
- يحدد أهم المجالات التي يتضمنها التقويم التربوي.

الفصل الثالث

مكـــــــــــونات المنـــــــــهج المدرسي

مقــــــــدمة:

يتكون المنهج من أربعة عناصر رئيسة ترتبط ببعضها ارتباطا عضويا، وهذه العناصر الأربعة يحددها زايس Zaes كما يلي :

١ – الأهداف التعليمية.

٢ – محتوى المنهج.

٣ – أنشطة التعلم.

٤ – التقويم.

ومهما يكن، فإن تكوين المنهج أعلاه يشير إلى عنصر آخر وهو التدريس (التعليم)، حيث يرى البعض جعله عنصراً أساسيا في المنهج بجانب الأهداف والمحتوى (أو المعرفة) والتقويم، متضمنا بجانب أنشطته التعليمية التي يقوم بها المعلم عادة فرص وأنشطة التعلم، حيث تصبح مكونات المنهج في هذه الحالة كما يلي :

الأهداف – المحتوى – أنشطة التعلم – التعليم – التقويم .

وبالرغم من الصلة الوثيقة التي تربط المنهج بالتدريس حيث

لا يتحقق إحداهما دون الآخر، فإن المنهج يبقى خطة مكتوبة سابقة للتدريس تجسد مجموع المعارف والخبرات تأتى بقصد تعلمها من التلاميذ، أما التدريس فهو عملية تنفيذية يقوم بها المعلم بعد ذلك لترجمة عناصر المنهج إلى مهارات محسوسة لدى التلاميذ.

وبهذا فإن مكونات المنهج التي يتناولها هذا الفصل تنحصر فيما يلي:

١ – الأهداف.

٢ – المحتوى.

٣ – أنشطة التعلم.

٤ – التقويم.

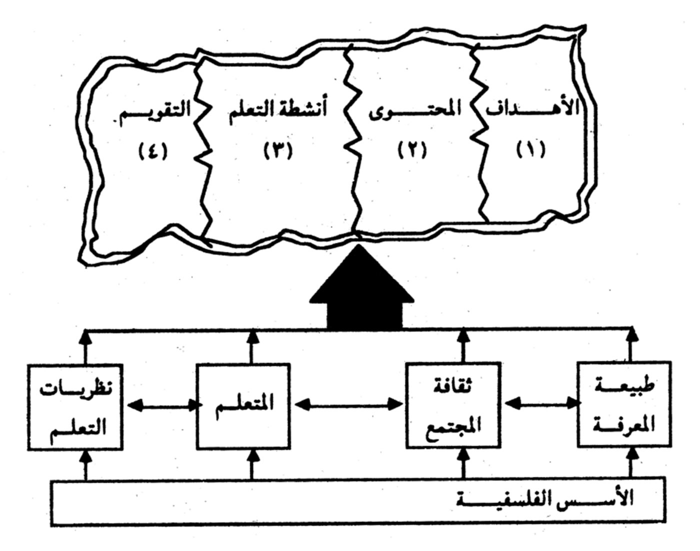
العلاقة بين مكونات المنهج :

إن مكونات المنهج هي الأهداف، والمحتوى وأنشطة التعلم، والتقويم، بحكم صلتها وطبيعة تطويرها ووحدة غرضها الذي تنشده جميعها وهو التعلم، ترتبط جميعها بعلاقات عضوية ومنطقية.

ففي بداية كل منهج أو وحدة أو موضوع توجد الأهداف التربوية العامة والخاصة، حيث تمثل ما يقصد المربون تحقيقه من مهارات فكرية واجتماعية وحركية وقيم واتجاهات لدى التلاميذ، وهذه الأهداف تتطلب معلومات ومعارف مختلفة حسب نوع المهارة أو القدرة التي تحقق كل منها، ومن هنا يختار المختصون ما يسمى بالمحتوى (أي المعرفة المنهجية). ولترجمة الأهداف والمحتوى إلى مهارات محسوسة يتجه المربون إلى اختيار وتطوير أنشطة التعلم وخبراته، حيث يتولى المعلم بعد قيام التلاميذ بها تقويم مدى تعلمهم أو مدى ما تحقق من أهداف المنهج لديهم.

أي أن طرق ووسائل التقويم تعود في أنواعها وكيفياتها إلى كل من أنشطة التعلم والمحتوى وأهداف المنهج، كما أن أنشطة التعلم ترجع أيضاً فى نوعها وكيفيتها إلى ما تستلزمه الأهداف والمحتوى لتحويلها من صيغها النظرية إلى صيغ أخرى سلوكية وواقعية مفيدة، وبالمثل نجد أن محتوى المنهج ينبع بالضرورة من الأهداف الخاصة والعامة للمنهج، ومما لا شك فيه أن المنهج بدون هذه العلاقة المنطقية والعضوية، يفقد ذاته كوسيلة تربوية منظمة تهدف إلى تعلم التلاميذ.

ويمكن توضيح هذه العلاقات المنطقية والعضوية التي تربط مكونات المنهج معا في الشكل التالي رقم (١) :



شكل رقم (١) نموذج لتركيب المنهج ومصادر اشتقاقه

ويلاحظ أن نتائج تقويم المنهج تؤثر على كل من أنشطة التعلم (والتعليم أيضاً) والمحتوى والأهداف التربوية مما قد يؤدى إلى تعديلها كليا أو جزئياً لتتوافق من الناحية التربوية والنفسية مع خصائص المتعلمين وحاجاتهم.

أولا : الأهداف التربوية: مفهومها، تحديدها، صياغتها، مصادر اختيارها، تصنيفاتها:

عند القيام بعمل معين يجب أن يكون هذا العمل موجها نحو تحقيق أهداف معينة حتى لا يكون هذا العمل عرضة للانحراف والارتجال، مما قد يسبب الخسارة في الوقت والمال والجهد.

والمراحل التعليمية المختلفة لها مجموعة من الأهداف التربوية تسعى إلى تحقيقها . فهناك أهداف للمرحلة الابتدائية وهناك أهداف للمرحلة الإعدادية وكذلك للمرحلتين الثانوية والجامعية بحيث تتكامل هذه الأهداف في النهاية لتحقيق أهداف التربية بوجه عام.

لكن قد نجد أن المرحلة الابتدائية تهتم بعض الأهداف فتوليها عناية خاصة وهكذا الحال في المراحل التعليمية التالية. ويكون هذا الاهتمام في ضوء عوامل منها قدرات المتعلم وميوله واستعداداته وحاجاته،وفى ضوء طبيعة المواد الدراسية، وتجدر الإشارة إلى أن أهداف

التربية يتم تحديدها فى ضوء أهداف المجتمع وبالتالي فإن تحديد أهداف المجتمع وأهداف التربية يتم فى ضوء تحديد الخطوط العريضة لأهداف المنهج.

وعملية تحديد الأهداف ضرورية لعدة أسباب، فهي ضرورية لاختيار الخبرات التعليمية المناسبة، وضرورية لاختيار أوجه النشاط التعليمي، كما إنها ضرورية للتقويم السليم.

١- مفهوم الهدف التربوي :

الهدف التربوي تعبير عن غاية أو شيء نرغبه ونسعى إلى تحقيقه بقصد منا، ويكون الهدف نوعا من السلوك الظاهر الذي يمكن قياسه وتقويمه، فقد يكون السلوك سلوك أداء حركي أو عقلي عن طريق أداء مهارات معينة باستخدام جهاز معين، أو قد يكون كتابة تقرير عن موضوع معين، أو يكون الأداء عن طريق الحديث الشفوي، وللهدف التربوي المصاغ بطريقة جيدة بعدان أحدهما البعد السلوكي والآخر بعد المحتوى.

ويمكن القول بأن غاية مناهج التعليم هي إحداث تغيير في سلوك المتعلمين، وهذه التغييرات السلوكية يمكن إجمالها في التصنيف التالي الذي يشمل ثلاثة أقسام هي :

أ – استدعاء وفهم ما يلي :

- الحقائق النوعية، الأحداث، والرموز.
- طرق ووسائل التعامل مع الحقائق والأحداث والرموز.
- العموميات والتجريدات المتضمنة بالمجال.

ب – أما القسم الثاني فيشمل ما يلي :

- الشعور، الإحساس، العقائد، الاتجاهات، والقيم.

ج – أما القسم الثالث فيتضمن المهارات التالية :

- المهارات العقلية .
- المهارات الاجتماعية : داخل الشخص الواحد، وتلك التى بين الأفراد كمجموعة.
- المهارات النفسية الحركية.

وعلى هذا فإن أهداف المناهج الدراسية لا تخرج عن كونها تمثل جنبا أو أكثر من الجوانب السالفة الذكر.

٢- أهمية تحديد الأهداف :

تحديد الأهداف التربوية ضروري لاختيار كل من الخبرات التعليمية، وأوجه النشاط التعليمي وأيضاً لإجراء التقويم السليم ويتضح ذلك فيما يلي :

أ- تحديد الأهداف التربوية ضروري لاختيار الخبرات التعليمية المناسبة:

إن زيادة وتشعب المعرفة الإنسانية في شتى المجالات فرض ضرورة الاختيار من بين ما توصل إليه الإنسان وهذا الاختيار لا ينبغي أن يتم بصورة عشوائية، بل يتم فى ضوء أهداف واضحة محددة، ولقد حدث تزايد معرفي أطلق عليه " الانفجار المعرفي " وذلك فى شتى الميادين مما أدى إلى تطور هذه الميادين بدرجة كبيرة . وبالتالي فرض ضرورة الاختيار من بين ما توصل إليه الإنسان من معرفة جديدة، فتدريس العلوم مثلا لا يمكن أن يوجد إلا في ضوء أهداف واضحة ومحددة، كذلك الحال في تدريس المواد الاجتماعية واللغات وغيرها.

والخبرة التعليمية لا تعنى مجرد المعلومات فهي تشمل بالإضافة إلى ذلك المهارات وطرق التفكير والاتجاهات والعادات والميول والقيم، فمشكلة الاختيار التي تواجه تدريس مادة معينة لا يمكن أن تتم بطريقة علمية منظمة إلا في ضوء أهداف محددة وواضحة، تتمثل في كل جوانب الخبرة السابقة الذكر. أما فيما يختص بمصادر اختيار خبرات التعليم فلا ينبغي أن يتم اختيار خبرات التعلم من التراث الإنساني "خبرات الماضي" فحسب، بل يجب أن تمتد عملية الاختيار إلى الحاضر والمستقبل، فوظيفة التربية العلمية لا ينبغي أن تقتصر على مجرد نقل التراث من جيل لأخر، بل هي عملية الإعداد للحاضر والمستقبل.

ب- تحديد الأهداف ضروري لاختيار أوجه النشاط التعليمي المناسبة :

يتوقف النشاط التعليمي الذي يستخدمه المعلم في تدريسه على الهدف الذي يرجو تحقيقه، فإذا كان ضمن أهدافه مثلا إكساب التلاميذ مهارات وطرق تفكير واتجاهات معينة . فمما لا شك فيه أن هذا سيساعده في اختيار أنواع الأنشطة التعليمية التي تمكنه من تحقيق هذه الأهداف، ويتم تعلم التلميذ بتفاعله مع الموقف ومن ثم يمكنه اكتساب الخبرة . ومن هذا يتضح أن وضوح الأهداف وتحديدها بدقة، شرط أساسي لاختيار الأنشطة التعليمية المناسبة.

ج – تحديد الأهداف ضروري للتقويم السليم :

التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف تحسين عملية التعليم والتعلم فعن طريق التقويم يمكن التعرف على مواطن القوة والضعف في عمل ما حتى يمكن إثراء نشاط

القوة وعلاج نقاط الضعف . فإذا كانت هذه هي وظيفة التقويم، فلا بد من أن يكون هناك أساس تبنى عليه الأحكام. ومن هنا كان وضوح الأهداف وتحديدها ضروري لتوجيه التقويم. فوضوح الأهداف وتحديدها سيحدد ما الذي ينبغي أن يقوم وبأية وسيلة يمكن تقويمه.

٣- معايير اختيار الأهداف التربوية :

لما كان تحديد الأهداف ضرورياً، فإن هناك مجموعة من المعايير التي يمكن أن يتم في ضوئها اختيار الأهداف التربوية نوجزها فيما يلي :

- يجب أن تراعى الأهداف التربوية حقوق الإنسان.
- أن تتمشى مع الاتجاه الديمقراطي.
- أن تكون وثيقة الصلة بالمجتمع .
- ينبغي أن تلبى الحاجات الشخصية للمتعلمين.
- أن تتصف الأهداف بالتوازن.

فيجب أن تراعى الأهداف التربوية الفرد كعضو في المجتمع، وأن تحترم حقوقه السياسية والاقتصادية والثقافية، ولأن التعليم شكل من الأشكال الاجتماعية فقد يكون جيداً أو قد يكون رديئاً، مثل الأهداف التي تشتق من أيديولوجية المجتمع فقد تكون جيدة أو رديئة . والأهداف الصادقة يمكن أن تشتق فقط من الأيديولوجية الديمقراطية . فالنظام الديمقراطي فقط هو الذي يراعى الحاجات الإنسانية الأساسية، ففي هذا النظام :

- تحترم كرامة الفرد وملكيته الشخصية.
- تعطى له الفرصة المتكافئة مع الآخرين ليطور نفسه، وتتاح له الفرصة ليسهم في تطور الآخرين.
- تكون الحكومة مسئولة عن تلبية رغبات أفراد المجتمع.
- يتمتع فيه الفرد بحرية التفكير، والحديث، والكتابة، والقراءة.

ويجب أن تكون الأهداف التربوية وثيقة الصلة بالمجتمع، فلا بد أن تعكس القيم السائدة بالمجتمع، وأن تكون صادقة لمستقبل المجتمع، ولكن عندما يكون التغير سريعاً في المجتمع فإن الأهداف التي توضع لتناسب فترة مستقبلية معينة سوف تصبح غير وثيقة الصلة بالمجتمع نتيجة التغير السريع، ولذلك يجب أن يوضع هذا في الاعتبار . ولهذا فإنه ليس من الضروري فقط أن تكون الأهداف التربوية وثيقة الصلة بالحاجات الحالية للمجتمع، ولكن أيضاً ينبغي أن تجرى بعض المحاولات التي تهدف إلى التنبؤ بالحاجات المستقبلية لهذا المجتمع.

وينبغي أن يعرف المسئولون عن المناهج الحاجات الأساسية للأفراد، وأن يعملوا على ربط هذه الحاجات بالأهداف التي سيتم تقويمها، وعليهم أن يميزوا بين الحاجات اللازمة لمجموعات خاصة من الأفراد، وبين الحاجات المشتركة بين جميع أفراد المجتمع، فالمتعلم يحتاج إلى أن ينمو ويطور نفسه وفقاً لمعدلاته الشخصية في النمو والتطور ويحتاج إلى بعض الحاجات الأساسية خلال فترة نموه المختلفة، ويحتاج جميع أفراد المجتمع للأمان، والتلميذ على وجه الخصوص يحتاج إلى الشعور بالأمان من جانب أبويه ومن جانب الآخرين. وعلى وجه العموم هناك نوعان من الحاجات ينبغي على واضعي المناهج أن يراعوهما، النوع الأول : يتمثل في حاجات الإناث التي تتصل بالجوانب السيكولوجية للفرد، أما النوع الآخر : فهي الأشياء التي تحتاجها مرحلة الرشد.

وحتى يكون التوازن أحد معايير صدق اختيار الأهداف التربوية، فإن هذا يعنى أن يؤخذ في الاعتبار عند عملية الاختيار كافة سمات نمو الفرد في مراحل حياته المختلفة.

ويتضح عدم التوازن عندما تقارن الأهداف العامة للمنهج بالأهداف النوعية التي سوف تمارس على مستوى حجرة الدراسة . فإذا ما أهملت إحدى سمات نمو الفرد عند اختيار الأهداف، فإن عدم التوازن بين الأهداف التربوية سيكون هو النتيجة الحتمية.

وبالإضافة إلى ما سبق من معايير هناك مجموعة من الأسس التي يجب أن تراعى عند تحديد واختيار الأهداف التربوية يمكن إجمالها فيما يلي:

- أن تستند الأهداف التربوية إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة.
- أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق.
- أن تقوم الأهداف على أسس نفسية سليمة.
- أن تشترك في تحديدها ويقتنع بها المعنيون جميعاً.
- أن تكون الأهداف سلوكية يمكن قياسها.
- أن تكون الأهداف شاملة.

ونعرض فيما يلي كل أساس من هذه الأسس بشيء من التفصيل :

أ- ضرورة أن تستند الأهداف التربوية إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة :

فينبغي أن تلتزم الأهداف بفلسفة المجتمع واحتياجاته، فالعلاقة متبادلة بين الفرد والمجتمع . وإذا كان الاهتمام فى المناهج ينصب على التلميذ باعتبار أن المدرسة قد وجدت

من أجله، ففي نفس الوقت يجب الاهتمام بالمجتمع ككل الذي يتكون من أجيال متعاقبة تخرجها المدرسة . وإذا أردنا لمجتمعنا التقدم والنمو فما من شك في أن العلم وسيلة فعالة لتحقيق ذلك.

من أجل هذا ينبغي أن تتجه المناهج نحو تحقيق أهداف تستند إلى فلسفة تربوية سليمة تراعى كلا من المجتمع بثقافته وظروفه وآماله، والدارس الفرد بشخصيته وقدراته وحاجاته.

ب– يجب أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق :

تختار الأهداف بحيث يمكن تحقيقها في الظروف الواقعية التي نعيشها فليس من المعقول أن نتجاهل الواقع بمشكلاته وصعوباته ونحدد أهدافا نموذجية تسعى إلى تحقيقها، ولهذا يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند تحديد واختيار الأهداف ظروف المدرسة الحالية، وإلا ما أمكن تحقيق الأهداف التي نرغبها ونسعى إلى تحقيقها. ولا يجب أن نختار أهدافا اختارها الآخرون لمدارسهم دون مراعاة هل يمكن تحقيق هذه الأهداف في مدارسنا؟ أم ليس من الممكن ذلك؟ أو هل تتمشى هذه الأهداف مع فلسفتنا؟ وهل يسمح واقع مدارسنا بتحقيقها ؟ فما يصلح في مدارس غيرنا ربما لا يصلح فى مدارسنا وذلك لاختلاف واقعهم وثقافتهم وإمكاناتهم.

لكن ما تجدر الإشارة إليه ألا نستسلم لمشكلات وصعوبات الأمر الواقع، بل يجب أن توضع أهداف تحفز العاملين في مجال التدريس، وتتحدى تفكيرهم، وتشجعهم على الابتكار، وتقودهم إلى البذل والعطاء من أجل تحقيقها.

ج – أن تقوم الأهداف على أسس نفسية سليمة :

أوضحت نظريات التعلم في علم النفس الأسس النفسية السليمة لعملية التعلم لهذا يجب أن تبنى الأهداف التربوية في ضوء هذه الأسس، وأن نتجنب مواطن الاختلاف الكائنة بين تلك النظريات وأن تبنى الأهداف على أفكار التعلم الراسخة في ميدان علم النفس والتي أصبح لا مجال للشك فيها نتيجة الدراسة العلمية الدقيقة.

د– أن يشترك في تحديد الأهداف المعنيون جميعاً وأن يقتنعوا بها تماماً:

فأهداف المناهج يجب أن يشترك في تحديدها واختيارها كل من يعنيه الأمر من التلاميذ وأولياء الأمور ومديري المدارس والموجهين والخبراء المتخصصين في الشئون التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فاقتناع كل من هذه الفئات بالأهداف يسهم في تحقيقها.

ودور وزارة التربية والتعليم كبير في تحديد هذه الأهداف . ولا يعنى هذا أنها وحدها المسئولة عن عملية التحديد، فالمعلم هو الشخص الذي يمكنه أن يقرر إلى حد بعيد ما يحتاجه تلاميذه من خبرات ومحتوى دراسي. أما التلاميذ فلهم دور هام في تحديد الأهداف، إذ أنهم الوحيدون القادرون على تحديد ما يشبع رغباتهم وحاجاتهم واهتماماهم كذلك المتخصصون في الشئون التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية لهم دور كبير في تحديد الأهداف، ولا يعنى هذا أن الجميع متساوون في الدور الذي ينبغي أن يقوموا به، بل يختلف هذا الدور من فئة إلى أخرى.

هـ- أن تكون الأهداف سلوكية يمكن قياسها :

ويعنى هذا أن يكون من الممكن ترجمة الأهداف إلى مظاهر سلوكية يمكن ملاحظتها وتقويمها لدى التلاميذ . فإذا لم يكن من الممكن ترجمتها إلى مظاهر سلوكية فإنها في هذه الحالة تصبح عديمة الجدوى، فالهدف المصاغ بطريقة جيدة يجب أن يوضح الفعل السلوكي الذي يظهر لنا في أداء التلميذ. فمثلاً القول "بأنه على التلميذ أن يذكر القانون الأول لمندل في الوراثة كما ورد في الكتاب المدرسي " يوضح الفعل السلوكي الذي يجب أن يفعله التلميذ.

و- أن تكون الأهداف شاملة :

بمعنى أن تكون الأهداف التربوية شاملة لجميع جوانب الخبرة التي يمكن أن توصلنا إلى ما تصبوا إليه، فلا ينبغي التركيز على جانب واحد فقط مثل المعلومات، ونترك الجوانب الأخرى، بل يجب الاهتمام أيضاً بالمهارات المختلفة وطرق التفكير والاتجاهات والميول والقيم والاهتمامات.

٤- مصادر اشتقاق الأهداف :

يكثر الجدل حول المصادر التي ينبغي أن تشتق منها الأهداف التربوية وما ينبغي أن نشير إليه منذ البداية أنه لا يوجد مجال واحد يمكن أن تشتق منه الأهداف، وهناك العديد من المصادر التي لها أهميتها في اشتقاق الأهداف التربوية وهى:

- خصائص المتعلمين.
- طبيعة الحياة المعاصرة خارج المدرسة.
- اقتراحات المتخصصين في المادة الدراسية.
- فلسفة المجتمع وحاجاته.

- سيكولوجية التعلم.
- المعرفة العالمية.

ونتناول فيما يلي هذه المصادر بشيء من الإيجاز :

أ- خصائص المتعلمين:

فحاجات وميول واتجاهات واهتمامات التلاميذ تعتبر من المصادر الهامة لاشتقاق الأهداف التربوية، فمن حاجات الفرد ما هو أساسي كالطعام والشراب ومنها ما هو ثانوي كالحاجة إلى المعرفة في الميادين المختلفة، والحاجة إلى استخدام بعض الأجهزة في الحياة العملية.

فإذا ما واجهت الفرد مشكلة تسببت في حرمانه من حاجة أساسية، فإنه يبدأ في التفكير في حلها والتغلب عليها . وبالتالي يصبح من الضروري أن تهتم المناهج التي يدرسها التلاميذ بحاجاتهم الأساسية والثانوية.

فالمعلم قادر على التعرف على حاجات تلاميذه، ومن ثم يكون دوره ذا أهمية فى تحديد الأهداف التربوية التي تؤدى إلى إشباع حاجاتهم.

فدراسة هذه الحاجات لدى جماعة من الأطفال سوف يؤدى إلى تحديد الحاجات التي لم تشبع بطريقة حسنة . كما يسهم هذا فى إيضاح الدور الذى يمكن أن تلعبه المدرسة في إشباع هذه الحاجات.

وقد تتكون بعض ميول واتجاهات الفرد أثناء سعيه لإشباع حاجاته، فقد تدفعه الحاجة إلى الطعام مثلا إلى محاولة تجهيز وإعداد الأطعمة وطهيها، وخلال هذا قد يكتسب الفرد ميلا إلى عملية الطهي أو قد يؤدى هذا إلى عزوفه عنها تماماً.

لهذا فإنه ينبغي أن يراعى المنهج ميول واتجاهات التلاميذ، وأن تتاح الفرصة للمعلم ليتعرف على ميول تلاميذه التي تتمشى مع أهداف المجتمع وفلسفته وظروفه.

كذلك الحال بالنسبة لاهتمامات التلاميذ فهي تعتبر مصدراً من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية، وينبغي على المنهج أن يراعى تلك الاهتمامات، فحينما تكون تلك الاهتمامات من النوع المرغوب فإنها تبين نقطة البداية للتعليم الفعال المثمر، أما إذا كانت هذه الاهتمامات غير مرغوبة فأنها تضع أيدينا على أوجه القصور التي تتطلب جهودا للتغلب عليها حتى تكون تربية التلاميذ تربية فعالة تسير في الطريق الصحيح.

ب- طبيعة الحياة المعاصرة خارج المدرسة :

دراسة الحياة المعاصرة للأفراد والجماعات لمعرفة ما بها من نشاطات، وما بها من نواحي هامة له أهميتها في تحديد واشتقاق الأهداف . فتحليل سلوك الأفراد والجماعات، وكتاباتهم وآرائهم وخاصة المفكرين الرواد في شتى المجالات كل هذا يؤدى إلى تحديد جوانب هامة في الحياة المعاصرة يمكن أن يشتق منها بعض الأهداف التربوية، والحياة المعاصرة تتطلب بعض الحاجات والاهتمام من جانب أفراد المجتمع مما يفرض ضرورة أن تشتق بعض الأهداف منها .

ج- اقتراحات المتخصصين فى المادة الدراسية :

يستطيع المتخصصون في المادة الدراسية أن يقدموا بعض الاقتراحات المفيدة فيما يتعلق بتحديد الأهداف التربوية، وهذه الاقتراحات تعكس وجهة نظرهم الشخصية . ولهذا فإنه كثيرا ما يوجه النقد لهذه المقترحات على أساس أن الأهداف التي يقدمونها تتصف بأنها فنية للغاية . ولا يعنى هذا أنها ليست ذات قيمة، بل لابد أن توضع في الاعتبار عند اشتقاق الأهداف بعد دراستها دراسة دقيقة بهدف استنباط الأهداف المرغوبة منها.

فهذه التقارير يمكن أن تزودنا برؤوس موضوعات عامة يمكن أن يوضح لكل منها الأهداف الممكنة حيث تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

وفى ميدان العلوم مثلا يمكن أن تشتق أهداف كثيرة من تقارير المتخصصين التي تتعلق بمصادر الثروة النباتية والحيوانية والتي تتعلق بالعالم الذي نعيش فيه وعن علاقات الكائنات الحية بعضها البعض، ومن تلك التقارير التي تهتم بصحة الأفراد وصحة المجتمع بوجه عام.

كذلك الحال في المجالات الأخرى الأدبية والفنية، فهناك تقارير تهتم بتنمية خصائص المتعلمين ومنها التفكير التأملي، والتذوق الجمالي، والتسامح، والاعتزاز بالنفس . . . الخ، كل هذه التقارير يمكن أن يشتق منها بعض الأهداف التربوية الهامة.

د - فلسفة المجتمع وحاجاته:

تشتق المدرسة فلسفتها التربوية من فلسفة المجتمع الذي توجد فيه. وتتبع المدرسة طرق وأساليب معينة من أجل تحقيق أهدافها التي تنبع من فلسفة المجتمع. فهناك علاقة وثيقة بين مناهج المدرسة والفلسفة التربوية التي تؤمن بها مما يحتم علينا دراسة تلك الفلسفة دراسة

جيدة من أجل استخدامها كمعايير يتم في ضوئها تحديد أهداف المدرسة التربوية، فينبغى أن تتضمن أهداف المنهج بعض الأهداف التي تؤكد قيم المجتمع ومبادئه وعاداته . . . الخ.

هـ - سيكولوجية التعلم:

الأهداف التربوية التي تحددها المدرسة لمناهجها عبارة عن غايات تربوية يتم تحقيقها عن طريق التعلم، فإذا لم تتمش هذه الأهداف مع ما ثبتت صحته من نظريات في علم النفس ومع سيكولوجية التعلم فإنه في مثل هذه الأحوال لا يمكن تحقيق تلك الأهداف.

فمعرفتنا لسيكولوجية التعلم تساعدنا فى اختيار الأهداف التى يمكن تحقيقها في سن معينة أو في مرحلة تعليمية معينة . فليس من الممكن مثلا إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات معقدة في استخدام الأجهزة العلمية.

كذلك فإن معرفتنا الجيدة لسيكولوجية التعلم تمكننا من تحديد الأهداف الصعبة التحقيق والتي تتطلب مزيدا من الجهد والوقت يتضح من هذا أن استخدام سيكولوجية التعلم يمكننا من تحديد الأهداف التربوية المناسبة من وجهة النظر السيكولوجية، أي التي يمكن تحقيقها سيكولوجيا.

ومعرفتنا لسيكولوجية التعلم تساعدنا في توزيع الأهداف التربوية على الصفوف الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة.

٥- طرق صياغة الأهداف :

بعد تحديد الأهداف التربوية واشتقاقها من مصادرها التي تم العرض لها سابقا تأتى خطوة تالية هي صياغة تلك الأهداف بطريقة سليمة . ومن الأهمية بمكان أن توضح أي صياغة لأهداف العملية التعليمية التغيرات السلوكية المراد إحداثها لدى التلاميذ. فإذا ما توافرت مثل هذه الصياغة أمكن تحديد أنواع النشاط التي ينبغي على المعلم أن يقوم بها من أجل تحقيق تلك الأهداف، وساعد ذلك أيضاً في توجيه عملية التدريس، فالصياغة الحديثة للأهداف تقوم على أساس أن صفات الفرد يمكن التعرف عليها من خلال ملاحظة سلوكه.

فسلوك الإنسان يمكن تحليله إلى عمليات سلوكية بسيطة يمكن ملاحظتها وقياسها. وصياغة الأهداف بطريقة سلوكية تعنى إبراز التغير المرغوب في سلوك المتعلم . وهذه الطريقة في الصياغة هي التي يطلق عليها الصياغة الإجرائية . والأهداف يمكن أن تصاغ بحيث توضح النشاط التعليمي الذي ينبغي أن يقوم به المعلم والأمثلة التالية توضح ذلك:

مـــــثال (١) : فصياغة الهدف التالي :

"أن يشرح المعلم عمليا تركيب جهاز الميكروسكوب الضوئي المركب".

فهذه الصياغة للأهداف يتضح أنها تركز على النشاط التعليمي الذي سيقوم به المعلم . وهذا الهدف يمكن أن يتحقق بمجرد أن ينتهي المعلم من شرح تركيب الجهاز، ولا تهتم هذه الصياغة بكون التلاميذ استفادوا من شرح المعلم أم لم يستفيدوا.

ومن الواضح أن هذه الصياغة للأهداف ليست جيدة.

أما إذا ما اهتمت طرق الصياغة بما سوف يحدث من تغير في سلوك التلاميذ أي بالنتائج التعليمية فإننا في المثال السابق نتوقع أن يكون دور التلاميذ أكثر إيجابية ويتضح ذلك بالنسبة للمثال السابق كما يلي:

- فهم يتعرفون على الأدوات والمواد والأجهزة المستخدمة في شرح تركيب الجهاز.
- يصفون الخطوات التي ينبغي أن تتبع في تركيب الجهاز.
- يتبعوا الاحتياطات اللازمة عند تركيب الجهاز.
- يكتسب التلاميذ مهارة تركيب وإعداد الجهاز.

وبهذا نجد أن بؤرة الاهتمام تتحول من :

١ – المعلم إلى التركيز على التلميذ.

٢ – ومن العملية التعليمية إلى التركيز على نتائج التعلم.

مثال (٢) : فصياغة هدف كالتالي :

"رسم قطاع عرضي في جذر نبات ذات فلقتين بدقة" .

يتضح من هذه الصياغة أنها توضح ما سيتحقق لدى التلميذ من ناتج تعليمي وهو أن يرسم بدقة القطاع العرضي . وهذه الطريقة في صياغة الأهداف هي المفضلة لأن تحديد الأهداف بهذه الصورة يسهم في مساعدة المعلم على تحقيق أهداف درسه، وتمكن المعلم من اختيار المحتوى التعليمي وطرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة، كما تمكن المعلم من اختيار أساليب التقويم الأكثر مناسبة لتلاميذه.

وبهذا يكون الخطوة الأولى في تحديد الأهداف التعليمية هي تحديد نواتج التعلم التي نتوقع أن تحدثها عملية التدريس.

وقد يتضح أن هذه العملية سهلة للغاية لكن ما ينبغي الإشارة إليه هو أن العاملين يجدون صعوبة في تحديد الأهداف.

ونتعرض فيما يلي لبعض صور صياغة الأهداف التربوية لنتبين الأخطاء الشائعة التي يقع فيها البعض عند الصياغة:

أ- يمكن أن تصاغ الأهداف في صورة أشياء يقوم بها المعلم.

فمثلا عندما تصاغ الأهداف في عبارات على النحو التالي:

- شرح تركيب الخلية الفرنسية.
- شرح أسباب الحملة الفرنسية.
- أن تزداد مهارة التلميذ العملية.
- شرح خصائص شعر أحمد شوقي.
- عرض نظرية التطور لدارون.

فمع أن هذه العبارات تبين ما سيقوم به المعلم من أهداف، لكن الصياغة ليست جيدة، فالكل يعمل أن الهدف الحقيقي للتربية إحداث تغييرات سلوكية فى أنماط سلوك التلاميذ، وليس قيام المعلمين بشرح وتوضيح بعض الجوانب، فيجب أن توضح أية صياغة للأهداف التعليمية التغيرات السلوكية المراد إحداثها لدى التلاميذ. ولعل الصعوبة التي تظهر عند صياغة الأهداف في صورة أنشطة وعمليات على المعلم أن يقوم بها هي أنه لا توجد وسيلة للحكم على ما إذا كان من الواجب على المعلم أن يقوم بها

أم لا ؟ وفى الهدف الثالث مثلاً يتبين أن المعلم هو الذي سيقوم بزيادة مهارة التلميذ العملية وليس التلميذ نفسه.

ب- صياغة الأهداف في صورة موضوعات ومفاهيم وتعميمات أو عناصر لمحتوى المادة التعليمية التي ستتناولها مقررات الدراسة:

ففي مقرر العلوم مثلا قد تصاغ الأهداف في صورة تعميمات عند دراسة التمثيل الضوئي في النبات فيمكن أن تشمل الأهداف على:

- قوانين الكهربية.
- قوانين الميكانيكا.
- النباتات الخضراء .
- تحول الطاقة الشمسية إلى طاقة كيميائية.
- مادة الكلوروفيل الخضراء، أساسية في تكوين الغذاء.

- النباتات الخضراء تقوم بتكوين سكر بسيط من ثاني أكسيد الكربون والماء في وجود الضوء.

فهذه الصورة من صور صياغة الأهداف تركز على المادة التي سيدرسها الطلاب. وبالتالي فهي تهمل تحديد النشاط الذي سيقوم به الطلاب. فلم تحدد هذه الصياغة هل سيحفظ الطلاب هذه التعميمات فقط؟ أم أنهم سيكونون قادرين على تطبيقها على أمثلة موجودة في حياتهم اليومية؟ أم أنهم سينظرون إلى هذه التعميمات على أنها نظرية متكاملة تساعدهم على فهم طبيعة التفسير العلمي؟

ويوضح هذا أن التغيرات المراد إحداثها لدى الطلاب غير محددة وغير واضحة مما يسبب الارتباك والحيرة في تحديدها، ومن هنا تكون هذه الصورة من صور صياغة الأهداف غير صحيحة، وغير مقنعة للاهتداء بسببها في تطوير وبناء المناهج.

ج- صياغة الأهداف التربوية في عبارات تدل على عملية التعلم وليس ناتج التعلم فمثلا صياغة أهداف مثل:

- اكتساب معرفة بالقوانين الأساسية.
- تطبيق القوانين الأساسية في مواقف جديدة.

فالعبارة الأولى تؤكد على اكتساب المعرفة (عملية تعلم).

أما العبارة الثانية فتوضح ما سيفعله التلميذ بعد دراسته للقوانين الأساسية.

فهذه الطريقة في الصياغة تركز على عملية التعلم أكثر من التركيز على نواتج التعلم.

د- صياغة الأهداف بحيث تتضمن عبارة الهدف الواحد أكثر من ناتج للتعلم : فمثلا العبارة التالية:

أن يتعرف التلاميذ على ماهية الطريقة العلمية في التفكير وأن يستخدموه في حل مشكلاتهم.

فهذه العبارة تتضمن ناتجين من نواتج التعلم هي المعرفة والاستخدام، فعليهم أن يعرفوا التفكير العلمي وعليهم أن يستخدموه في حل مشكلاتهم والأفضل أن تتضمن عبارة الهدف ناتجا تعليميا واحدا، إما المعرفة أو الاستخدام؛ لأن التلميذ قد يعرف التفكير العلمي وقد يعجز التلميذ عن استخدامه، وبهذا كيف يمكن للمعلم أن يحكم على مثل هذا الهدف بأنه تحقق أم لم يتحقق. لا بد أن جزءا منه تحقق والأخر لم يتحقق وبهذا يصعب إصدار الحكم عليه.

فعند التخطيط لمنهج دراسي أو وحدة دراسية أو موضوع معين يجب أن نبدأ أولا بتحديد قائمة بالأهداف العامة التي تسعى إلى تحقيقها من خلال الدراسة المقررة أو الوحدة أو الموضوع الدراسي. ليس هذا فقط بل لكل هدف عام مجموعة من السلوك التي تميز هذا الهدف وتكون مؤشرا لتحقيقه لدى المتعلم.

الصياغة الصحيحة للهدف التعليمي:

أما الصورة الصحيحة في صياغة الأهداف فهي أن تصاغ في ألفاظ تميز نوع السلوك الذي يراد تنميته لدى التلاميذ. وتوضح أيضا جانب الحياة أو المحتوى الذي ينطبق عليه هذا السلوك، بمعنى أن نحدد كل هدف تعليمي فى عبارات توضح أنواعا معينة من سلوك التلاميذ يستدل منها على حدوث التعلم المرغوب وبالتالي تحقيق الهدف.

وهذه الطريقة في الصياغة هي التي يطلق عليها الصياغة الإجرائية فكما نعلم أن هناك أهدافاً عامة شاملة وهناك أهدافاً تفصيلية يمكن أن تعبر عن الهدف العام وتوضح ما به من عمليات سلوكية.

ويوضح لنا المثال التالي هدفا عاما، ثم مجموعة من العبارات السلوكية التي توضحه وتعبر عنه:

هدف عام: أن يعرف التلاميذ حقائق معينة من تاريخ الأمة الإسلامية.

مجموعة العبارات السلوكية الموضحة للهدف (*[1]) :

١. أن يذكر التواريخ، الأحداث، الأماكن، والشخصيات الهامة .
٢. أن يصف الخصائص المميزة لفترة تاريخية معينة .
٣. أن يكتب قائمة بالأحداث التاريخية الهامة حسب ترتيبها الزمني.
٤. أن يربط بين الأحداث ومسبباتها الأكثر احتمالاً .

ويلاحظ أن كل عبارة من العبارات السلوكية السابقة تحتوى على ناتج تعليمي فكل منها تبدأ بفعل يوضح السلوك الذي يمكن ملاحظته وهذه الأفعال هي: يذكر، يصف، يكتب، يربط.

---

[1] نورمان جرونلند : الأهداف التعليمية : تحديدها السلوكي وتطبيقاته، ترجمة أحمد خيري كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية، ص٢٩ .

٦- خصائص الأهداف الجيدة :

أ- الهدف التعليمي الجيد هو الذي تكون صياغته محددة بحيث لا يقبل أكثر من تفسير أو تأويل:

فكاتب الهدف الجيد يستبعد المفردات التي يمكن أن تحتمل التأويل وبالتالي يتحاشى التفسيرات الخاطئة، وفيما يلي نعرض بعض الكلمات التي تتمتع بدرجة كبيرة من التأويل وأخرى محدودة التأويل.

كلمات ذات مدى كبير للتأويل	كلمات ذات مدى محدد للتأويل
- أن يعرف التلميذ.	- أن يكتب التلميذ.
- أن يفهم التلميذ.	- أن يتلو التلميذ.
- أن يدرك التلميذ.	- أن يميز.
- أن يدرك تماما.	- أن يحل.
- أن يلم بمغزى.	- أن ينشىء.
- أن يستمع.	- أن يعدد.
- أن يعتقد.	- أن يقارن.
- أن يؤمن.	- أن يظهر الفرق بين شيئين.

كما تعلم هناك طرق عديدة لصياغة الأهداف، لكن منها طريقة تتميز بالبساطة، ويشيع استخدامها وهذه الطريقة تتلخص فيما يلي :

- تحديد السلوك النهائي للمتعلم عند صياغة الهدف :

وهذا يتطلب الإجابة عن السؤال التالي " ماذا يفعل المتعلم حتى يوضح أنه قد حقق الهدف؟".

فمثلا عبارة " عندما يتم المتعلم دراسة موضوع تركيب الخلية النباتية، ينبغي أن يكون قادراً على ذكر أربعة أشياء من مكوناتها " تكون مقبولة كهدف تعليمي لأنها صيغت بحيث وضحت السلوك الأدائي الذي سيكون عليه حال المتعلم بعد الدراسة.

- التركيز في الصياغة على المتعلم:

فلا ينبغي أن يكون المعلم مركز اهتمامها، فلا ينبغي صياغة الأهداف كما يلي:

- تنمية التفكير العلمي.
- تنمية التذوق الأدبي.

لأن هذه الأهداف تركز على عمل المعلم.

–عدم استخدام صيغة المصدر :

مثل : أن يكتب، أن يرسم، أن يفعل، أن يقارن... الخ، وهكذا يلتزم بها دائماً. وفيما يلي التوضيح :

عبارات مقبولة	*عبارة غير مقبولة*
– أن يظهر التلميذ مهارة استخدام الميكروسكوب الضوئي المركب.	– إظهار المهارة المطلوبة.
– أن يذكر التلميذ أربعة فوائد للضوء.	– ذكر فوائد الضوء.

٧– مزايا استخدام الأهداف السلوكية:

تساعدنا الأهداف التعليمية عندما تصاغ بطريقة سلوكية تعبر عن نواتج التعلم على التقويم السليم للتلاميذ، فيمكن عن طريقها تقدير مدى تقدمهم في التحصيل والفهم والتطبيق، ومن مزايا استخدام هذه الطريقة ما يلي :

أ– عن طريقها يمكن أن نوضح للتلاميذ والمهتمين بتربيتهم أنواع السلوك المتوقعة نتيجة للتدريس والتعلم، ويكون هذا بمثابة دليل أو مؤشر لأنشطتهم التعليمية.

ب– في ضوء هذه الطريقة من طرق الصياغة يمكن عن طريق التقويم أن نحدد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ في كل ناتج تعليمي.

ج– يوفر التقويم بهذه الطريقة قدراً كبيراً من الاستمرارية في البرنامج التعليمي لأن كل جانب من جوانب البرنامج يدعم ويعزز الجانب الآخر.

٨– تصنيف الأهداف التربوية :

لقد صنفت الأهداف التربوية في عدة صور تساعد في اختيارها وتحديدها وتجعل المتخصصين في المناهج قادرين على تضمين كافة جوانب التعلم عند تحديد الأهداف وتساعدهم في صياغتها بطريقة جيدة، فقد صنفت الأهداف إلى ثلاثة أقسام هي :

– الأهداف المعرفية (Cognitive Objectives) وتشمل أهدافا تعبر عن المعرفة وتذكرها، واسترجاعها.

– الأهداف الانفعالية (Effective Objectives) وتتضمن أهدافا تعبر عن الجوانب العاطفية والوجدانية للفرد.

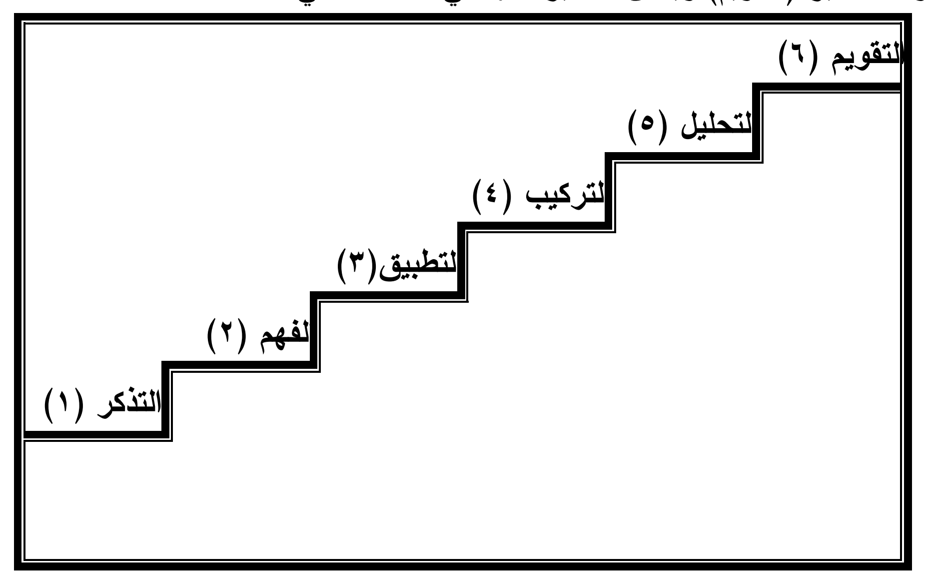
- الأهداف المهارية (Psychomotor Objectives) وتتضمن أهدافا تعبر عن المهارات البسيطة والمركبة والمعقدة . ومنها المهارات اليدوية والحركية والقدرات المختلفة.

وعلى واضع ومخطط المنهج أن يختار أهدافه بحيث تمثل فيها هذه الجوانب.

ولقد قام بلوم Bloom وزملاؤه (١٩٧١) بوضع تفصيلات لهذه الأقسام. واهتم كثيراً بالمجال المعرفي .

أ- الأهداف المعرفية :

ويوضح دافيز (١٩٧٦، ص ١٥٢) التفصيلات الدقيقة لتقسيم بلوم للأهداف التربوية، فقد قسم المجال المعرفي إلى ستة مستويات هى المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وهذه المستويات تتدرج فى الصعوبة والتعقيد من المستوى الأول (المعرفة) إلى المستوى الأخير (التقويم) ويمكن التعبير عنها في الشكل التالي:



فقد تضمن تصنيفه ما يلي :

١- **المعرفة:** وترتبط بالمستوى الأول وهو (التذكر) وتعنى استرجاع وتذكر المعلومات والحقائق والقوانين والنظريات والعمومية.

ويشمل هذا القسم ما يلي :

- تذكر المصطلحات.
- تذكر الحقائق والمعلومات والمفاهيم.

- تذكر طرق ووسائل التعامل مع الخصوصيات أو الجزئيات.

- تذكر العموميات والتجريدات في المجال.

٢- **الفهم** Comprehension: ويعنى قدرة الفرد على إدراك معانى الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات والعموميات دون أن يكون قادراً بالضرورة على ربطها بالمعارف الأخرى.

وتتضمن هذه القدرة ما يلى:

- **الترجمة** : Translation

وتعنى تحويل كلمة معينة أو رمز أو رسم إلى صورة أخرى تعبر عن معناه كالتعبير عن الرسم والجداول بالألفاظ.

- **التفسير** : Interpretation

ويعنى التفسير شرح أو تلخيص الحدث وأسبابه.

- **التنبؤ** : Extrapolation

ويعنى هذا أن يذهب الفرد إلى ما وراء المعرفة المتاحة له وذلك عن طريق الاستنتاج.

٣- **التطبيق** Application : يقصد بالتطبيق قدرة الفرد على استخدام المجردات التي تتمثل في الأفكار أو المبادئ أو الطرق أوالأساسيات أو النظريات في مواقف جديدة.

ويمكن أن يتم تطبيق المجردات على مشكلات في نفس موضوع الدراسة أو على مشكلات في موضوعات أخرى. أو على مشكلات خارج العلم نفسه، في الحياة العملية مثلا.

٤ - **التحليل** Analysis : ويعنى التحليل قدرة الفرد على تجزئة المعرفة أوالموضوع إلى مكوناته الأساسية حتى يتضح ما به من أفكار، وتتضح العلاقات السائدة بين تلك الأفكار.

وتتضمن القدرة على التحليل ما يلي :

- القدرة على تحليل العناصر.

- القدرة على تحليل العلاقات.

- القدرة على تحليل المبادئ التي تنظم ربط العناصر.

٥ - **التركيب** Synthesis : ويعنى التركيب القدرة على تجميع وربط عناصر أو أجزاء المعرفة أو الموضوع لتكوين كل متكامل لم يكن موجودا من قبل. وتتضمن هذه القدرة ما يلي :

– القدرة على الإنتاج.

– القدرة على التوصل إلى خطة أو مجموعة مقترحة من العمليات

– القدرة على إنتاج مجموعة من العلاقات المجردة.

٦ – **التقويم** Evaluation : ويعنى القدرة على إصدار حكم على مادة أو طريقة أو عمل أو موقف طبقاً لغرض معين، وقد يكون الحكم كمياً أو كيفيا على مدى تحقيق المادة أو الطريقة للمعايير.

وتتضمن هذه القدرة ما يلي :

– القدرة على إصدار الأحكام في ضوء أدلة يتضمنها الشيء المراد إصدار الحكم عليه (أدلة ذاتية) . كأن يحكم المتعلم على مدى أحد الرسوم العلمية في ضوء ما يتضمنه الرسم من مكونات.

– القدرة على إصدار الأحكام في ضوء أدلة خارجية (معايير خارجية) وتصاحب هذه القدرات أفعال سلوكية تناسب كل قسم تبدأ هذه الأفعال بالعمليات السلوكية البسيطة مثل التذكر والاسترجاع والتصنيف، وتنتهي بالعمليات السلوكية المعقدة مثل الحكم، والتقويم، والمقارنة، والافتراض.

ب– الأهداف الوجدانية :

أما الأهداف الوجدانية أو العاطفية فقد قام كراثول Krathwahl عام ١٩٦٤ بوضع تفصيلاته حيث قسمها إلى خمسة أقسام تبدأ بالاستقبال ثم الاستجابة ثم التقييم ثم التنظيم وأخيراً تمييز القيمة أو تركيب القيمة وتثبيتها وتتدرج صعوبة هذه المستويات من المستوى الأول إلى الأخير.

ج– الأهداف المهارية :

أما الأهداف المهارية فقد قسمتها هارو Herron إلى ستة أقسام تبدأ بالحركات الانعكاسية البسيطة، ثم الحركات الأساسية، ثم القدرات الإدراكية الحسية، ثم القدرات الجسمية، ثم الحركات الماهرة، وأخيراً الاتصال الانتقالي.

ومن الجدير بالذكر أن هذه التصنيفات المختلفة للأهداف التربوية تساعد في اختيار وتحديد أهداف المنهج، إذ توضح أوجه التعلم التي ينبغي أن توضع لها أهداف، فقد اهتمت هذه التصنيفات بشتى الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية.

وقد قسم جانييه Gaene وبرجس Brjees (1974، ص ٢٣) العائد التعليمي إلى خمسة أقسام في ضوء الأهداف التربوية هي :

١ – المهارة العقلية.

٢ – الاستراتيجيات المعرفية.

٣ – المعلومات اللفظية.

٤ – المهارات الحركية.

٥ – الاتجاهات.

ففي ضوء هذه الأقسام يمكن وضع مجموعة من الأهداف خاصة بكل قسم فهناك المهارات العقلية مثل مهارة وصف الأشياء، ومهارات اللغة مثل القراءة المعبرة، وإنشاء الجمل، والمحادثة.

وهناك المهارات المعرفية مثل تذكر الخبرات التعليمية، والتفكير الذي يقوم به المعلم عند محاولته حل مشكلة ما . وهناك المعلومات اللفظية مثل معرفة أسماء شهور السنة والأيام، ومعرفة أسماء البلاد المختلفة . كما أن هناك المهارات الحركية التي تتعلق باستخدام الأدوات والأجهزة المختلفة.

وهناك أخيرا الاتجاهات، وقد تكون هذه الاتجاهات نحو أشياء أو أشخاص أو موضوعات معينة . وقد تكون هذه الاتجاهات ايجابية أو سلبية.

ثانيا: المحتوى: مفهومه، علاقته بعناصر المنهج الأخرى، اختياره، تنظيمه:

١– مفهوم المحتوى:

شاع بين كثير من التربويين أن المحتوى الدراسي يقصد به الإطار العام للموضوعات الدراسية المقررة على تلاميذ صف دراسي معين، فهو ينحصر في مجموع الكم المعرفي المتراكم وترتيبه ترتيبا منطقيا أو تاريخيا، ولعل هذه النظريات أتت من اهتمام المربين بالمعرفة باعتبارها وسيلة أساسية لتكوين العقل الإنساني باعتباره أثمن ما في الإنسان.

وكما اتضح من قبل فإن الإنسان ليس عقلا فقط، بل عقل وروح وجسم، ومن هنا تغيرت النظرة إلى المحتوى فأصبح ينظر إليه على أنه كل ما يصنعه المخطط من خبرات سواء كانت هذه الخبرات معرفية أو انفعالية أو حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ.

ويتضح من هذا أن محتوى المنهج يتكون من عدة جوانب مترابطة متماسكة هي:

- جوانب معرفية كالمفاهيم والمبادئ والحقائق العلمية والقوانين والنظريات...
- جوانب مهارية كالملاحظة والتصنيف والقياس والاتصال والاستنتاج والتفكير الناقد واتخاذ القرار...
- جوانب وجدانية كالقيم والمعتقدات عن الخير والشر والصواب والخطأ والجمال والقبح والحياة الفاضلة والتنافس والتعاون، والاتجاهات ...

٢- علاقة المحتوى بعناصر المنهج الأخرى:

فكما سبقت الإشارة إليه من ذي قبل بأن عناصر المنهج صارت متعددة تتكون من الأهداف والمحتوى وأنشطة التعلم والتقويم فإن هذه العناصر ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا، وتعمل فيما بينها بصورة متكاملة، فكل عنصر منها يؤثر في العناصر الأخرى ويتأثر به، فالأهداف هي نقطة البداية في المنهج، ويعبر عنها بالتغيرات المرغوب إحداثها في سلوكيات التلاميذ سواء في الجوانب المعرفية أم في الجوانب الوجدانية أم في الجوانب المهارية، وكما سبق الإشارة إليه فإن تحديد الأهداف خطوة لها أهميتها في اختيار محتوى المنهج، إذ أن محتوى المنهج ما هو إلا ترجمة حقيقية للأهداف المنصوص عليها في المنهج، ونحن نعلم أن الكم المعرفي في تزايد مستمر وأن الخبرات على هذا السؤال تقضى بان نحدد أولا الأهداف لنعرف من خلالها كم الخبرات المراد تقديمها لتلاميذ هذا الصف، ثم نترجم هذه الأهداف إلى محتوى تعليمي.

كما أن اختيار طريقة التدريس المناسبة والتي تصلح لتحقيق الأهداف التعليمية يتوقف على عدة عوامل منها الأهداف المطلوب تحقيقها من كل درس أو وحدة تعليمية، والمحتوى الدراسي، وأسلوب عرضه وتنظيمه، وطبيعة الفرد المتعلم، ففي ضوء هذه العوامل – والتي منها المحتوى الدراسي– تأخذ طريقة التدريس شكل المحاضرة، أو الخبرات العملية المباشرة، أو طريقة المناقشة، أو العرض المسرحي التمثيلي، أو الطريقة الاستقرائية أو الطريقة القياسية التحليلية، أو طريقة حل المشكلات، أوالتدريب الجزئي على مهارات أو واجبات محددة...، كذلك فإن اختيار الوسيلة التعليمية والأنشطة المدرسية لا تتم إلا في ضوء الأهداف التعليمية والأنشطة المدرسية لا يتم إلا في ضوء الأهداف التعليمية والمحتوى الدراسي، وأخيرا فإن التقويم يرتبط كذلك ارتباطا مباشرا بالأهداف، فهو الذي نحكم به على مدى ما تحقق من الأهداف، وهكذا فإن عناصر المنهج تترابط بينها بصورة تكاملية كل عنصر يؤثر في بقية العناصر ويتأثر به.

٣- اختيار المحتوى :

تعد عملة اختيار المحتوى من الخطوات الأساسية في بناء المنهج المدرسة، ويقصد بها تحديد الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية المناسبة لصف دراسي معين في مادة معينة، وتقع هذه العملية من الأهمية بمكان خاصة في الوقت الحاضر الذي يتسم بالزيادة الرهيبة في حجم المعرفة العلمية في كافة المجالات بصورة لم يسبق لها مثيل في التاريخ، ويؤكد ذلك تزايد حجم المعرفة العلمية باستمرار، وأن ما أضيف إلى المعرفة الإنسانية خلال الخمسين سنة الماضية يعادل ما عرفه الإنسان عبر تاريخه الطويل أو ربما تزيد.

ولما كان من إحدى وظائف المدرسة الأساسية نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، والمعرفة جزء من التراث الثقافي، لذا أصبح من الصعب على المدرسة فى ظل المعرفة المتزايدة كل يوم أن تنقل كل ما يعرفه الإنسان إلى التلاميذ، ومن ثم أصبح الاختيار ضرورة قصوى.

وهنا تبدو الأسئلة التالية في حاجة إلى إجابة لبيان الغرض من اختيار المحتوى وهذه الأسئلة تتمثل فيما يلي:

- على أي أساس يكون اختيار المحتوى؟
- وكيف يمكن تحديد المفاهيم الرئيسية و المفاهيم الفرعية التي يقوم عليها اختيار المحتوى؟
- وأي مفاهيم يمكن أن تؤخذ؟
- وأي مفاهيم يجب أن تترك؟

وقبل الإجابة عن ذلك يجب أن نسلم أولا بأن المعرفة لا تتساوى كلها في درجة أهميتها بالنسبة للإنسان، لذا فإنه لابد لواضع المنهج من أن يحدد الأولويات أولا، ومن ثم أصبح وجود معايير علمية يتم على ضوئها اختيار خبرات المنهج ضرورة علمية.

إن الحديث عن اختيار المحتوى في نقطتين اثنين هما:

- مراحل اختيار المحتوى.
- معايير اختيار المحتوى.

أ- مراحل اختيار المحتوى:

تمر عملية اختيار المحتوي بثلاث مراحل أساسية متشابكة ومترابطة ومن ثم لا يمكن الفصل بينها، وسنفصل بينها هنا بغرض الدراسة، وهذه المراحل هي:

أ/١- مرحلة اختيار الهياكل الأساسية للمادة الدراسية:

يقصد بالهياكل الأساسية للمادة الدراسية تحديد الموضوعات الرئيسية أو المفاهيم الكبرى (المفاهيم الحاكمة) التي تعتبر مفاتيح للمعرفة في ميدان معين في صف دراسي معين، وتحديد هذه الموضوعات لا يتم عفويا (عشوائيا) أو عن طريق الصدفة، إنما يتم بصورة منظمة من خلال البحث في تركيب المعرفة وتصنيفها، وفى ضوء معايير محددة منها:

- مدى تحقيق الموضوعات الرئيسية أو المفاهيم الحاكمة لأهداف المنهج.
- مدى اشتمال الموضوعات الرئيسية وإلمامها للموضوعات الفرعية والأفكار الأساسية للمادة الدراسية.
- مدى تدرج الموضوعات الرئيسية وتتابعها.
- مدى وجود ما بين الموضوعات الرئيسية من علاقات.
- مدى اتصاف الموضوعات الرئيسية بالمرونة بحيث تسمح بإضافة مفاهيم فرعية جديدة تتفق والتغيرات الحادثة في المجتمع.
- مدى مناسبة الموضوعات الرئيسية للوقت المخصص للدراسة.

أ/٢- اختيار الموضوعات الفرعية والأفكار الرئيسية للموضوعات الكبرى:

بعد تحديد الهياكل الأساسية للمادة الدراسية يتم اختيار الموضوعات الفرعية والأفكار الأساسية التي تغطى جميع جوانب الموضوعات الأساسية، والتي تعد مكونات المادة الدراسية، وفى ضوئها يتم اختيار المعارف والمبادئ والحقائق العلمية....

ويشترط في الموضوعات الفرعية والأفكار الأساسية ما يلى:

- أن تغطى جميع جوانب الموضوعات الأساسية (الهياكل).
- أن تكون مترابطة بحيث تظهر طبيعة المحتوى.
- أن تتصف بالمرونة بحيث تسمح بإضافة أفكار جديدة.
- أن تسهم في اختيار المعلومات المناسبة للموضوع الرئيسي بيسر وسهولة.

أ/٣- اختيار المادة العلمية المرتبطة بالموضوعات الفرعية والأفكار الأساسية:

بعد تحديد الموضوعات الفرعية والأفكار الرئيسية لهياكل المحتوى، يتم اختيار المادة العلمية المرتبطة بالموضوعات الفرعية، وتشمل المادة العلمية معلومات ومفاهيم ومبادئ وحقائق علمية وقوانين ونظريات ومعتقدات وقيم ومهارات...

ويشترط في المادة العلمية ما يلي:

- أن تكون ترجمة حقيقية لأهداف المنهج.
- أن تعبر تعبيرا صادقا عن الموضوعات الفرعية أو الأفكار الأساسية.
- أن ترتبط بالواقع المعاصر.
- أن تلائم ظروف البيئة المحلية.
- أن تلبى اهتمامات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم.
- أن تناسب قدرات التلاميذ وتراعى خصائص نموهم.
- أن تتسم بالصدق والصحة العلمية.
- أن تشتمل على جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية.
- أن تتسم بالتوازن في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

ب- معايير اختيار المحتوى:

أجتهد علماء التربية في وضع المعايير العلمية لتحكم اختيار محتوى المنهج حتى لا يصبح عشوائيا بلا ضوابط تحكمه، وبعضهم قسم هذه المعايير إلى أولية كمعيار الصدق والأهمية، وثانوية كالاهتمام بحاجات التلاميذ، وارتباط المحتوى بواقع المجتمع، واتصاف المحتوى بالعمق والشمول، وقدرته على التعلم.. وفيما يلي إجمال لهذه المعايير.

ب/١- ارتباط المحتوى بالأهداف:

سبق أن أشرنا إلى أن المحتوى هو كل ما يصفه المخطط من خبرات سواء أكانت هذه الخبرات معرفية أم انفعالية أم حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ، ومن المتعارف عليه تربويا أن المحتوى لايمكن أن يتم وضعه بطريقة عفوية أو ارتجالية، فالخبرات التي يشملها ينبغي أن تكون خبرات هادفة ومخطط لها ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير، وترتبط ارتباطا مباشرا بالأهداف المحددة مسبقا في المنهج، بمعنى أن يستهدف المحتوى تحقيق الأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة بكل مادة دراسية في صف دراسي معين، فإذا كانت الأهداف تخضع عند اختيارها لعوامل متشابكة كالعوامل الاقتصادية

والاجتماعية والسياسية بالإضافة إلى طبيعة المتعلم وخصائص نموه واستعداداته وحاجاته .. فإن المحتوى ينبغي أن يكون ترجمة صادقة لهذه الأهداف وذلك بمراعاة موضوعاته لكل العوامل التي تحدد هذه الأهداف، ومن هنا أصبح ارتباط المحتوى بالأهداف من أهم المعايير التي نحكم بها على مدى صحة المحتوى الدراسي، فكلما كان المحتوى مراعيا للأهداف بجميع جوانبها – معرفية ووجدانية ومهارية – كان الارتباط بينهما قويا.

ب/٢– صدق المحتوى:

يكمن صدق المحتوى في صحة معلوماته ودقتها وصحة المصادر التى نقلت منها، كما يكمن صدق المحتوى في مواكبة معرفته العلمية للحياة المعاصرة ومدى لزومها وضرورياتها للمادة الدراسية، ومدى ارتباطها بأهداف المنهج.

ب/٣– حداثة المحتوى:

فرضت على المجتمع في الآونة الأخيرة تغيرات كثيرة في كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والطبية وفى مجال التغذية وغيره من المجالات الأخرى نتيجة للتقدم العلمي المذهل ووسائل الاتصالات الحديثة التي جعلت العالم بأثره كقرية صغيرة ... ومن الطبيعي أن يعكس المحتوى هذا التقدم في كافة المجالات حتى يستطيع المتعلم أن يتكيف مع مجتمعه المعاصر، ومن هنا كان ضروريا أن يتمشى المحتوى مع هذا الاتجاه، وذلك باتساق موضوعاته مع الواقع المعاش بمعنى أن يكون لهذه الموضوعات مغزى أهمية من حيث ارتباطها بظروف المجتمع، وتقدم تقويما للأحداث الجارية والتطلعات المستقبلية.

وحاضر المجتمع اليوم يعانى من العديد من المشكلات المعاصرة كالتطرف والإرهاب والتعصب والإدمان والتيارات الفكرية الوافدة والمخالفة لعادتنا وقيمنا .. وحداثة المحتوى تفرض عليه إلا يغفل هذه المشكلات إنما ينبغي أن يعكسها وذلك من خلال:

- توعية التلاميذ بواقع مجتمعهم ومشكلاته حتى يتحقق انتماء التلاميذ لمجتمعهم الكبير، ويتفهموا مشاكله ويعملوا على حلها.
- تطويع منجزات العلم الحديث وكشوف العلماء والاستفادة منها باعتبارها لغة العصر.
- تنمية التفكير العلمي المستنير لمواجهة الأفكار الهدامة.
- التأكيد على الأخذ بنتائج البحوث العلمية ورفض الخرافات والخزعبلات.

ب/٤- ملاءمة المحتوى لمستوى التلاميذ:

يعد التلميذ محور العملية التعليمية، وإنه أحد العوامل الأساسية التي تؤثر تأثيرا مباشرا في بناء المناهج الدراسية بصفة عامة، وفى اختيار وتنظيم المحتوى بصفة خاصة، بمعنى أننا لا يمكن أن نقدم للمتعلم أية فكرة أو نطالبه بالقيام بأي عمل دون الأخذ في الاعتبار مرحلة النمو التي يمر بها، ومراعاة قدراته واستعداداته وخصائص نموه في كافة الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية .. ومراعاة حاجاته وميوله، وهذا يعنى ضرورة مسايرة المحتوى لمراحل نمو المتعلمين.

والنمو لدى المتعلم في أي مرحلة من مراحل حياته الدراسية يتميز بخاصتين أساسيتين هما:

- أنه يتم في صورة متكاملة أي أن النمو يتم دفعة واحدة في جميع الجوانب، ويؤثر بعضه على البعض الآخر، فحينما ينمو الفرد جسميا ينمو حركيا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا ولغويا .. وهذه الجوانب تتبادل التأثير فيما بينها.
- أن النمو يتأثر بعاملين اثنين سبق الإشارة إليهما من قبل، وهما : النضج وهو يعنى الزيادة التي تطرأ على الكائن الحي من خلال تفاعلات داخل الجسم، والتعلم الذي يتم في المحيط الثقافي الذي يحيط بالفرد في البيت والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية.

وتجدر الإشارة إلى أن وعى القائمين على وضع المحتوى بخصائص نمو التلاميذ في كل مرحلة على حدة يساعدهم على إحداث الملائمة بين المحتوى المقدم وما يضمه من مفاهيم ومصطلحات وحقائق علمية وقوانين ومبادئ ونظريات .. وتنظيم لكل ذلك، وصياغة لغوية تناسب المستوى الدراسي المقدم لهم المحتوى، ومن جانب المتعلمين واهتماماتهم وخصائص نموهم قواعد لتوجيه وتكيف المنهج الدراسي، ومعايير لاختيار خبرات محتوى المنهج، فعلى سبيل المثال يتميز النمو الجسمي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية بالهدوء النسبي من حيث الطول وملامح الوجه، كما يتأثر بالعوامل الصحية والاجتماعية والاقتصادية، ومن المشاكل الصحية التي يمر بها تلاميذ هذه المرحلة؛ نقض التغذية، وتأخر النمو الجسمي، عدم اختيار الطعام الجيد ... وكل هذه المشكلات تؤثر في التحصيل الدراسي والتوافق المدرسي وتعوق فرص التعلم، وعلى ذلك يمكن لمحتويات هذه المرحلة أن تراعى ذلك من خلال:

- بيان المفاهيم التي تعمل على تحديد نشاط التلاميذ وتقوية حيويتهم، وحثهم على الاهتمام بالنظافة والمظهر.

- تكوين عادات العناية بالجسم والمحافظة عليه سليما من الأمراض.
- توجيه التلاميذ إلى الالتزام بالآداب السامية في المأكل والمشرب والملبس، وعند النوم، ودخول الحمام.
- حث التلاميذ على ممارسة الرياضة البدنية التي تعمل على المحافظة على أجسامهم، وهكذا يمكن للمحتوى مراعاة بقية جوانب النمو الأخرى بهذه الطريقة، وبذلك يكون المحتوى قد راعى خصائص نمو التلاميذ ومشكلاتهم باعتبارها من أهم معايير اختيار المحتوى.

ب/٥- اتصاف المحتوى بالعمق:

يقصد بالعمق أساسيات المادة مثل: المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشئ من التفضيل الذي يلزم لفهمها فهما كاملا ويربط بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار ويمكن تطبيقها فى مواقف جديدة.

أما الشمول فيقصد به تغطية المحتوى لمعظم مجالات المادة الدراسية بحيث يعطى للمتعلم المعالم الرئيسية للمادة الدراسية.

ويطلب من واضع المحتوى أن يجمع ما بين العمق والشمول بحيث يختار الأفكار والمعالم الرئيسية التي تمثل المادة الرئيسية و التي تعطى فكرة عامة وواضحة عنها وعن نظامها، والموازنة بين ذلك وبين العناصر التفصيلية التي توضح الأفكار الكلية والمعالم الرئيسية، وتوضيح ما بين العناصر التفصيلية والمعالم المجزأة من علاقات وروابط تؤدى إلى الفهم الكامل.

٤- تنظيم المحتوى:

بعد تنظيم محتوى المنهج من الأهمية بمكان حيث يعد من أكثر العوامل تأثيرا في تحديد مسار العملية التعليمية، وكما أن المنهج المدرسي قد يفقد فعاليته لأن محتواه غير مناسب، كذلك يمكن للمنهج أن يفقد فعاليته لان خبرات محتواه بطريقة تقلل من كفاءته وفاعليته.

ويقصد بتنظيم المحتوى وضع خبراته وأنشطته التي تم اختيارها في صورة منظمة بحيث تحقق الترابط والتكامل على المستوى الأفقى أي في صف دراسي واحد، أم على المستوى الرأسي بين خبرات محتوى منهج معين وغيرها من خبرات في محتويات أخرى في مرحلة تعليمية معينة.

هذا، وقد أفرزت قرائح علماء التربية تنظيمين أساسيين يمكن لخبرات محتوى أي منهج أن تنظم في ضوء أحدهما، وهذين التنظيمين هما :

أ – التنظيم المنطقي :

يعد هذا التنظيم من أقدم التنظيمات المنهجية، وهو يعنى تنظيم خبرات محتوى المنهج وأنشطته وفقاً لطبيعة المادة الدراسية من القديم إلى الحديث، ومن الجزء إلى الكل، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد . . . أي أن مركز الاهتمام في هذا التنظيم هو المادة الدراسية بما تشتمل عليه من مفاهيم ومبادئ وحقائق وقوانين ونظريات، ويشترط في هذا التنظيم أن تعرض المعارف والمعلومات فيه في شكل منظم مترابط كل جزء ينبغي أن يبنى على ما قبله ويمهد لما بعده وهكذا.

ب – التنظيم السيكولوجي :

يقصد بالتنظيم السيكولوجي للمحتوى هو وضع خبرات محتوى المنهج وترتيبها وفقاً لخصائص نمو التلاميذ وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، فالمحور الأساسي الذي يدور حوله هذا التنظيم هو الفرد المتعلم، ومن ثم فخبرات المحتوى وفق هذا التنظيم لا تفرض على التلاميذ فرضاً من قبل الكبار وأصحاب الخبرة إنما تختار وتنظم في ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم وخصائص نموهم.

٥ – معايير تنظيم المحتوى :

سبق أن أشرنا إلى أن اختيار المحتوى وحده بما يحتويه من معارف وحقائق علمية لا تكفى لصنع محتوى جيد يقبل عليه التلاميذ والمعلمون معاً بمحبة وشغف، إنما من الضروري اختيار التنظيم المناسب لعرض المحتوى المختار وفق معايير معينة تسمى معايير تنظيم المحتوى وهى كالآتي :

أ – التتابع :

يعنى التتابع أن كل عنصر ينبغي أن يبنى فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذي عولج به من حيث الاتساع والعمق، فتتابع أفكار المحتوى لا يعنى مجرد الإعادة والتكرار ولكنه يعنى مستويات أعلى من المعالجة، وهذا يعنى مدى ما بين موضوعات المحتوى من صلة، وعلاقات متبادلة بينهما، وهل هي علاقات نفسية أم علاقات منطقية؟ أي هل الترتيب الذي رتبت في ضوئه الموضوعات والأفكار ترتيب منطقي أم ترتيب نفسي؟

وتفهم من ذلك أن تتابع أفكار محتوى المنهج وموضوعاته يعنى تنظيمها في سنة دراسية واحدة، ماذا يتبع ماذا ؟ ولماذا ؟ وعلى هذا الأساس ينظم المحتوى إما منطقياً أو نفسياً – كما أشرنا سابقاً –، والتنظيم المنطقي يؤكد على ترتيب المادة بحسب ارتباط موضوعاتها بعضها ببعض، أو بحسب نوع معين من العلاقة كالقدم، والحداثة، أو القرب والبعد، أما التنظيم النفسي فهو يراعى حاجة التلميذ وقدراته، وماذا يناسبه من الموضوعات المختارة، وهذا التنظيم قد يتفق مع التنظيم المنطقي وقد لا يتفق في الموضوعات المقدمة .

وتركز المناهج الحديثة على التنظيم النفسي، حيث إنه يلبى حاجة المتعلمين مع ميولهم، وينمى لديهم الدافعية للتعلم، لكن هذا لا يمنع أحياناً من إتباع التنظيم المنطقي للمادة إذا رأى الخبراء ذلك.

ب – الاستمرار :

يقصد بالاستمرار هنا استمرار العلاقة الدراسية بين العناصر الرئيسية لمحتوى المنهج، فبعد أن تنظم الموضوعات فى صف دراسي معين وليكن الصف الأول الابتدائي، ينظر إلى موضوعات الصف الثاني ومدى علاقتها بما قدم في الصف الأول أي أن الاستمرار هو أن تكون الموضوعات المقدمة في صف لاحق مرتبطة عضوياً وفكريا بالموضوعات المقدمة في الصف السابق.

ويرى خبراء المناهج أن الاستمرار يحقق النمو لدى التلاميذ، ويخلق دائماً الحافز للتعلم، ويمنع الملل، ويوفر الجهد والوقت والمال، وبصفة عامة فإن الاستمرار في تقديم الموضوعات يؤدى إلى تنمية الفكر والمعارف، وينمى في ذات الوقت شخصية المتعلم، ويعنى كذلك أن تكون الموضوعات المقدمة في الصف اللاحق استمراراً لما يقدم في الصف السابق، وتنمية لها، لا تكراراً أو لغواً.

ج – التكامل :

يعنى التكامل في المحتوى أن تقدم موضوعات وحداته في صورة متكاملة مترابطة يقوى بعضها بعضاً بحيث تساعد التلميذ على نظرة موحدة ومنسقة، قادراً من خلالها على معرفة الروابط والعلاقات بين جوانب المعرفة المختلفة، وبذلك يمكن التأثير على شخصيته من جوانبها المختلفة من خلال ما يقدم له فى المحتوى من معرفة متكاملة وخبرات تربوية متنوعة.

ويأتي الاهتمام بالتكامل وجعله معياراً من معايير تنظيم المحتوى للتغلب على المآخذ التي تواجه تقديم المعرفة بصورة مجزءة ومفتتة حيث يؤدى هذا إلى ضعف واضح في البناء المعرفي للمتعلم وبذلك لا يتضح لديه صورة العلوم الإنسانية ولا علاقات بعضها مع البعض، ولعلاج ذلك كان الاهتمام بالتكامل باعتباره معياراً من معايير تنظيم المحتوى.

ثالثاً : أنشطة التعلم : مفهومها، معايير اختيارها وتنظيمها:

تعتبر " أنشطة التعلم " Learning activities بمثابة القلب بالنسبة للمنهج حيث أن لها دوراً هاماً ورئيسيا في تشكيل خبرة التلميذ وتربيته، فالأهداف الجيدة والمحتوى الممتاز لا يحققان شيئا يذكر إذ كانت أنشطة التعلم التي يشترك فيها التلاميذ لا تمدهم بخبرة لها استمرارية تربوية.

وتمثل أنشطة التعلم كل ما يقوم به التلاميذ لتحقيق الأهداف والمحتوى ولترجمتها لديهم لمهارات فكرية واجتماعية وحركية وقيم.

ومن المفيد أن تشير هنا إلى معنى "خبرة التعلم" Learning experience ليتضح الفرق بين " أنشطة التعلم " " وخبرات التعلم ".

١- الفرق بين مفهوم خبرة التعلم وأنشطة التعلم:

يشير رالف تايلور بأنه لا يقصد بمفهوم "خبرة التعلم " محتوى المنهج ولا النشاطات التي يقوم بها المتعلم، ذلك لأن مفهوم "خبرة التعلم " يشير إلى التفاعل بين المتعلم وبين الظروف الخارجية في البيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها، فالتعلم يحدث عن طريق سلوك التلميذ النشط . فهو يتعلم على نحو أفضل ما يعمله هو وليس ما يعمله المعلم .. وتعريف الخبرة على أنها تستلزم تفاعلا بين التلميذ وبيئته يتضمن أن التلميذ مشارك نشط، وأن بعض ملامح بيئته تجذب انتباهه وان هذه الملامح هي التي يستجيب إليها.

ظهور كل من مفهوم "أنشطة التعلم"، ومفهوم " خبرات التعلم " في المنهج:

حتى بداية القرن العشرين لم يظهر مصطلح " أنشطة التعلم " Learning Activities ولا مصطلح "خبرات التعلم " Learning وإنما كانت توجد بعض المسميات التي كانت تستعمل لتوضيح بأنه يجب على التلاميذ أداء الأعمال المدرسية مثل التسميع، والتمرينات والواجبات، والأمثلة والمسائل، وكان المنهج في تلك الفترة الزمنية يتكون أساسا من إطار عام للمحتوى الذي يجب تدريسه مع قليل من المقترحات لأنشطة التعلم التي يشترك فيها التلاميذ،

وأحياناً لا توجد مثل هذه المقترحات وكان دور المدرسين هو تقويم المحتوى بأسلوب المحاضرة والواجبات معاً، أو الواجبات وحدها، وأما دور التلاميذ فهو الحفظ والاستعداد للتسميع في الامتحان.

وبسبب التطور الذي حدث في مجال علم النفس، ومن خلال عمل جون ديوى Dewey وغيره من قادة التربية، زاد التركيز على أنشطة المتعلمين (التلاميذ) كعامل حاسم في عملية التعلم، ومن ثم وفى عام ١٩٢٥ أخذ مفهوم " أنشطة التعلم " يستعمل باتساع في مجال المناهج ليشير لعناصر رئيسية في موقف التعليم والتعلم . . . Teaching Learning.

وكانت المناهج في هذه الفترة عادة تشتمل على قوائم بالأنشطة التي يشترك فيها التلاميذ لكي يتفاعلوا بايجابية مع محتوى المنهج.

والتحليل المستمر لعمليات التعلم جعل قادة التربية يتوصلون إلى أن مصطلح "أنشطة التعلم" غير كاف لوصف موقف التعليم والتعلم فقد لاحظوا بأنه قد يشترك طالبان في أنشطة واحدة ،مثل :قراءة كتاب معين، ولكن الخبرة التي يحصل عليها كل منهما تكون مختلفة عن الآخر وليست واحدة.

وعلى ذلك وبحلول عام ١٩٣٥ فإن مصطلح "أنشطة التعلم " قد حل محله مصطلح "خبرات التعلم" حيث أن الأخير ينقل بدقة أكثر ما كان يحدث في التفاعل بين المتعلم والموقف التعليمي ولذلك أخذ معظم الكتاب فى مجال المناهج يستخدمون مصطلح " خبرة التعلم " .

ومن جهة أخرى فإن على واضعي المنهج أن يقوموا بوصف " أنشطة التعلم " التي سيشترك فيها التلاميذ وتوقع ما ستؤدى إليها هذه الأنشطة من الخبرات المرغوبة، ثم التأكد من مدى تحقق هذه الخبرات، ثم قياس هذه الخبرات التي اكتسبها المتعلمون نتيجة لأنشطة التعلم التي ساهموا فيها، واستخدام المعلومات التي حصلوا عليها بعد هذا القياس كتغذية راجعة وكمرشد في عملية تطوير محتوى المنهج وأنشطته.

كما يضيف زايس Zais بأن التفرقة بين " أنشطة التعلم " وخبرات التعلم " تقوم على أساس أنه عند مرحلة تخطيط المنهج ". فإن أنشطة التعلم يجب تحديدها وتوصيفها، ولكن عند مرحلة " تقويم المنهج " فإن " الخبرات" الناتجة ستوظف في الحكم على مدى فاعلية الأنشطة التي سبق تحديدها وتوصيفها.

ويتضح من العرض السابق أن مصطلح " أنشطة التعلم " " وخبرات التعلم" غالباً ما تستخدم بالتبادل في مجال المناهج، وقد يمكن وضع أحدهما مكان الآخر بذلك ويمكن تفضيل

مصطلح " أنشطة التعلم " حيث أنه يصف بدقة أكثر ما يحدده مخططو المناهج في بناء العنصر الثالث للمنهج، مع مراعاة أن مصطلح خبرات التعلم لا يقل أهمية عن ذلك.

٢- معايير اختيار أنشطة التعلم :

تشترك معايير اختيار أنشطة التعلم مع معايير اختيار المحتوى مثل: الارتباط بالأهداف والصدق ومراعاة ميول وحاجات التلاميذ، وبالإضافة إلى ذلك فإن أنشطة التعلم يجب أن تكون متنوعة لكي تعمل على تحقيق الأهداف ليس فقط في المجالين العاطفي والمهارى ، بل أيضا في المجال المعرفي، أي أنه يجب أن تختار أنشطة التعلم بحيث تغطى مدى واسعا من الأهداف وهذا يستلزم أن تكون أنشطة التعلم متنوعة، فالتنوع يضمن احتوائها على أنماط متعددة من السلوك التي نرغب أن يمارسها التلاميذ، ويمكن تلخيص أهم هذه المعايير فيما يلي :

أهم معايير اختيار أنشطة التعلم ما يلي :

- ارتباط الأنشطة المباشرة بأهداف محتوى المنهج وتجسيدها لها.
- تنوع متطلبات الأنشطة فتكون شفوية وتحريرية وعملية.
- تنوع مستوى الأنشطة المعرفي والعاطفي والمهارى.
- تنوع تخصص أنشطة التعلم – معرفي – عاطفي – حركي.
- تنوع الأنشطة حسب مرحلة التعلم كأن تكون أنشطة لبدء التعلم وأنشطة لتطوير التعلم ثم أنشطة لتركيزه وختامه.
- مراعاة الأنشطة لحاجات التلاميذ وقدراتهم المعرفية والاجتماعية والحركية والجسمية ومساهمتها في بناء الإنسان المتكامل.
- الارتباط بخبرات التلاميذ السابقة.
- الارتباط بميول التلاميذ ورغباتهم.
- الاستفادة من البحوث والدراسات العلمية الخاصة بأنواع الأنشطة المفيدة لتعلم أهداف ومحتوى منهج معين لنوع محدد من التلاميذ.
- قابلية التطبيق العملي للأنشطة بما يتفق مع إمكانات البيئة المدرسية.
- مدى الاستفادة من آراء المختصين واقتراحاتهم.

٣- معايير تنظيم أنشطة التعلم :

عند تنظيم أنشطة التعلم فإنه يلزم مراعاة بعض المعايير حتى نضمن سلامة عملية التنظيم، وقد أشار رالف تايلورR.Tyler وغيره من علماء التربية والمناهج إلى عدد من المعايير التي يمكن استعمالها لتنظيم الأنشطة المنهجية وذلك لتسهيل تعلمها والقيام بها من التلاميذ.

أ– الاستمرار Community :

يشير الاستمرار إلى التكرار الرأسي لعناصر المنهج الرئيسية، وهذا يعنى بالنسبة لأنشطة التعلم تكرارها رأسيا، أي تكرار نفس نوع النشاط المرة بعد المرة خلال تعلم المنهج. فإذا كان النشاط على سبيل المثال هو إعداد التقارير الفردية الخاصة بالمادة عندئذ يقوم التلميذ بمثل هذا النشاط لعدة مرات حتى يتحقق الهدف الذي وضع أو اقترح من أجله أيضاً فإذا كانت مهارات الاستقراء Inductive Skills ضمن أهداف المنهج

– مثلاً – فإن أنشطة التعلم خلال المنهج يجب أن تصمم بطريقة ما بحيث تتيح للتلميذ فرصا مستمرة ومتكررة لكي يمارس فيها هذا النشاط

ب – التتابع Sequence :

يتصل التتابع بالاستمرار ولكنه يذهب إلى مدى أبعد منه، فالنشاط ليس كليا فقط كما هو فى المعيار السابق بل نوعيا وكميا. والتتابع كمعيار للتنظيم يؤكد أهمية أن النشاط لا يتكرر فقط على نفس المستوى خلال سنوات الدراسة ولكنه يجب أن ينتقل من النشاط البسيط إلى الأكثر تركيبا وتعقيدا حتى ينتهي بدرجة عالية من التركيب وتعدد المتطلبات، فأنشطة القراءة مثلا تنظم بطريقة بحيث تتيح للتلميذ التعامل مع مفردات الجملة وتركيبها بصورة متزايدة في التعقيد عند التعامل مع المنهج وفى نفس الوقت يستمر التلميذ في التقدم والتدريب على مهارات نطق الكلمة وسرعته، وفى مرحلة متقدمة أكثر من المنهج فإن التلميذ قد يساهم فى أنشطة تعلم تتطلب منه التفسير والنقد وترجمة الكلمات المكتوبة إلى لغة ونطق هذه اللغة.

ج – التكامل Integration :

وهو المعيار الثالث لرالف تايلور لتنظيم أنشطة التعلم فى المنهج، والمقصود منه هنا أنه بالنسبة لأنشطة المنهج عند أي نقطة في التتابع أن تكون مرتبطة ببعضها بطريقة ما بحيث تقدم للتلاميذ خبرة موحدة متكاملة تفيد في تعلم التلاميذ وتؤدى بهم من خلال الخبرات المركزة المتكاملة إلى تحصيل المهارات المطلوبة فمثلاً يمكن للأنشطة في دروس مادة البيولوجي أن ترتبط بالأنشطة في المواد الاجتماعية لتساهم في حل مشكلة تلوث المياه، وأيضاً أنشطة حل

مسائل الهندسة يمكن أن ترتبط بأنشطة عمل الخرائط في دروس الجغرافيا بمعنى ألا تنمى هذه الأنشطة على أنها أنواع منعزلة من النشاط تستخدم فقط في مقررات معينة مثل الهندسة، وإنما تنمى على أنها أنشطة مترابطة يمكن للتلميذ أن يستخدمها في جميع المقررات والمواقف المتنوعة في حياته.

د- **التدرج الزمني** : كما هو الحال في أنشطة التاريخ والأدب.

هـ- تدرج الأنشطة : ويمكن أن يسترشد في ذلك بتقسيمات بلوم المعرفية للأهداف ومستوى الأنشطة المناسبة لها، أو تقسيم آخر مثل تقسيم جانبية Gagne للمهارات العقلية، أو تدرج أنشطة المنهج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب، أي تدرج الأنشطة استقرائيا.

و- **مراعاة أساسيات المنهج** : حيث أن تحديد الأساسيات التي يبنى عليها المنهج بالأفكار الرئيسية والمفاهيم والمبادئ أو ميول التلاميذ وخبراتهم أو مشاكل حياتيه محددة يساهم في اختيار وبناء وتنظيم الأنشطة حولها.

ز- **مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ** : في اختيار أنشطة المنهج وبناؤها وتنظيمها ينبغي أن تراعى الفروق الفردية للتلاميذ بحيث تستجيب نفسيا وتربويا لحاجات التلاميذ المتنوعة واهتماماتهم المختلفة.

ح- **مراعاة تنظيم الأنشطة حسب درجة وطبيعة مشاركة التلاميذ والغرض منها :** فعند القيام بالأنشطة ينبغي أن يراعى فيها درجة مشاركة التلاميذ والغرض منها كأن تكون أنشطة جماعية أو فردية أو أنشطة لمجموعات صغيرة، يستفيد منها التلاميذ في جوانب التعلم المختلفة للمنهج المعرفية والمهارية والوجدانية.

رابعاً : التقويم : مفهومه، أنواعه، وظائفه، خطواته، مجالاته.

التقويم هو العنصر الرابع من مكونات المنهج وهو يلعب دور هاما بالنسبة للمنهج وما يتضمنه من جوانب أساسية ترتبط بالأهداف التربوية المراد تحقيقها، وبالمحتوى، وطبيعة الأنشطة المختلفة وأيضاً يرتبط بطرق التدريس التي يقوم بها المعلمون، كما أنه يرتبط أيضاً بنتائج العملية التعليمية ومدى التقدم في تحقيقها.

ونوضح فيما يلي بعض المفاهيم الأساسية الخاصة بالتقويم، ويشمل ذلك:

- مفهوم التقويم.
- طبيعة عملية التقويم.
- أنواع التقويم.
- وظائف التقويم.
- خطوات التقويم.
- خصائص التقويم.
- مجالات التقويم.

١- مفهوم التقويم :

تأثر مفهوم التقويم بالفلسفة التربوية التي ينبثق منها ويعمل على دعمها،كما تأثر بتقدم الدراسات الإحصائية، واستخدام الأسلوب العلمي في سائر مجالات العمل والنشاط البشرى، وبسبب ما أهدته " التقنيات" الحديثة إلى التربية من وسائل وأساليب وأدوات.

ففي ظل التربية التقليدية التي كانت تقتصر عنايتها على الإلمام بالتراث وحفظ المعلومات، كان التقويم يعنى الامتحانات بصورتها التقليدية، وكانت صورته العتيقة تتمثل في إعطاء درجات للطلاب نتيجة لاستجابتهم لاختبارات تقليدية تجريها المدارس في نهاية العام الدراسي، تمهيدا لإصدار أحكام على التلاميذ يتبنى عليها توزيعهم إلى شعب أو نقلهم من صف إلى آخر.

وكان التقويم بهذا المفهوم الضيق يستند إلى عدد من الفرضيات والمسلمات الخاطئة . في مقدمتها أن التقويم مرادف للامتحانات، وأن أفضل أنواع الامتحانات هو امتحان المقال التحريري، وأن التقويم عملية ختامية تأتى في نهاية العام أو المرحلة التعليمية، وأن أفضل أدواته هي تلك الأدوات اللفظية التي تساعد على معرفة ما حفظه التلاميذ.

كما أن هذا المفهوم التقليدي كان يجعل التقويم قائما بمعزل عن العملية التربوية، فلقد كان – في معظم الأحيان – هدفا في ذاته بدلا من أن يكون وسيلة لتحسينها والارتفاع بمستواها، وركنا من أركانها، بل لقد تحول التقويم فى ظل هذا المفهوم الضيق له – إلى حاكم مستبد يوجه عمل كل من التلميذ والمعلم ويترتب على استخدامه كثير من النتائج السيئة التي تلحق بعقول التلاميذ ونفوسهم وأبدانهم وشخصياتهم.

ولقد كان هذا النوع من التقويم يعكس فلسفة تربوية معينة، مؤداها أن مواصلة التعليم محتاجة إلى استعدادات خاصة لابد من توافرها لدى الدارسين. وأن وظيفة المدرسة هي العمل على اكتشاف أصحاب هذه الاستعدادات . وهم القلة الممتازة التي تحرص المدارس على استبقائها فيها حتى نهاية مراحل التعليم . أما الأكثرية ذات المستوي المتدني فينبغى العمل على اكتشافها حتى يمكن استبعادها.

ثم تبين لرجال التربية أن هذه النظرية لا تصور واقع التربية تصويرا سليما، وأن كثيرا من التلاميذ الذين يخفقون في الامتحانات التقليدية، لايرجع إخفاقهم إلى نقص في الاستعدادات، بقدر ما يرجع إلى خطأ فى بناء المنهج أو سوء تنفيذه، أو إلى عيوب في الامتحانات ذاتها . وإذا ما تهيأت أمام هؤلاء المخفقين – فئ الامتحانات – ظروف تعليمية أفضل فإنهم غالبا ما يستطيعون تحقيق النجاح.

ولقد تطورت تبعاً لذلك وظيفة المدرسة من تعرف القادرين والعاجزين إلى تعرف الظروف اللازمة لتحقيق النجاح أمام كل تلميذ، وفق مواهبه واستعداداته، حتى يحقق أقصى إمكاناته، ويسهم في بناء مجتمعه ويخطو قدما نحو الأمام، فالتلميذ الذي يفشل في حفظ المعلومات النظرية الهامة البعيدة عن حاجاته ومشكلات بيئته – قد يكون لديه من الاستعدادات الفنية أو الأدائية أو الجسمية، ما يمكنه من تحقيق النجاح في الحياة وإسداء خدمات لا تحصى إلى مجتمع يتطلب تقدمه الاستعانة بجميع الكفاءات والقدرات والاستعدادات.

ثم تعدل مفهوم التقويم في ظل الحركة العلمية التي أدت إلى تقدم كبير في المقاييس التربوية والنفسية، وظهر مفهوم جديد للتقويم يجعله مكافئا للقياس، وفى ظل هذا المفهوم تركز الاهتمام على تحسين المقاييس التربوية لكي تصل إلى ما وصلت إليه المقاييس المادية الكمية التي تستخدم في الكيمياء والفيزياء وغيرها من المجالات العلمية والتكنولوجية . فحرصت هذه المقاييس على الصدق والثبات والموضوعية، واقتصر نشاط العاملين في مجال التقويم على تحسين وسائله وأدواته.

ومن عيوب هذا المفهوم اقتصاره على الجانب الكمي، وإغفاله الأحكام التي تتصل بالقيم والاتجاهات، والسلوك والشخصية وما لا يمكن قياسه قياسا كميا دقيقا . فإذا تذكرنا أن التربية تستهدف بناء الشخصية وتوجيه السلوك، وتهتم بتكوين الظاهر والباطن، وتقوم على أساس النظرة الكلية المتكاملة للإنسان فأنه تبدوا أمامنا نقائص هذا المفهوم القياسي للتقويم على

الرغم من أهميته البالغة في تحسين أساليب التقويم، وهنا ينبغي أن نقف لحظة لكي نوازن بين مفهومي " التقويم" ، و"القياس".

الفرق بين القياس والتقويم:

يعنى القياس إخضاع الظاهرة للتقدير الكمي عن طريق استخدام وحدات رقمية مقننة أو متفق عليها . وقد تقدمت العلوم الطبيعية تقدما كبيرا نتيجة لما طرأ على مقاييسها وموازينها من دقة وصدق وثبات وموضوعية.

ولكن القياس مع دقته لا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي نريد قياسه. فهو يتناول الجزئيات المادية أكثر مما يتناول المعنويات والكليات فإذا كنا نقوم فردا من الأفراد . فإن القياس يستطيع أن يمدنا بمعلومات دقيقة عن طوله ووزنه، ونبضه وضغطه وحرارته وسرعة تنفسه وغير ذلك من الأمور الجسمية والمادية، ولكنه قلما يستطيع أن يقدم لنا أحكاما عن خلقه ومعاملاته، ودوافعه واتجاهاته وقيمه وغيرها من الأمور المعنوية، وهناك محاولات متعددة لاستخدام القياس في هذه المجالات المعنوية والقيمية والكيفية ولكنها لا تزال في بداياتها، ولم تبلغ من الدقة والكمال ما بلغته المقاييس في مجال العلوم الطبيعية.

أما التقويم فيتناول الكليات والقيم، ويحاول أن يعطينا صورة صادقة على قدر الاستطاعة عن الأمر أو الشيء الذي نريد تقويمه عن طريق إصدار حكم عام وشامل عليه . والتقويم بذلك أعم من القياس وأكثر شمولاً منه. وكثيرا ما يعتمد التقويم على القياس في جميع ما يمكن قياسه، ولكنه لا يقتصر عليه بل يلجأ إلى أساليب متعددة من الوصف والملاحظة وإدراك العلاقات . وقد تعطينا الاختبارات والمقاييس العلمية الدقيقة التي نستخدمها في المدرسة نتائج دقيقة عن تحصيل التلاميذ وذكائهم ومهاراتهم، ولكن تقويم نمو التلاميذ يتطلب إصدار أحكام عن شخصياتهم وسلوكهم ومدى ما بلغوه فى سبيل تحقيق الأهداف المنشودة.

وتطلب هذا تغير النظرة إلى التقويم، فكما ذكرنا أنه لم يعد مقصورا على الامتحانات أو استخدام بعض الاختبارات والمقاييس العلمية الدقيقة.

إن مفهوم التقويم أصبح يعنى تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها.

٢- أنواع التقويم :

للتقويم ثلاثة أنواع هي التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التجميعي.

أ- التقويم التشخيصي :

يعتبر التقويم التشخيصي من أهم عمليات التقويم إذ أنه من المعروف أنه حين يبدأ التلاميذ خبرة تعليمية جديدة (سواء على مستوى المنهج، أو على مستوى مادة دراسية جديدة أو موضوع جديد في صف جديد) فإنهم يبدؤون هذه الخبرة بخلفية متباينة، وخبرة مختلفة وكفاءة متقاربة أيضاً . وهكذا فإن التقويم التشخيصي ضروري عند البدء في تطبيق منهج جديد وذلك لتحديد المستويات الفردية للتلاميذ من حيث الكفاءة ولتمييز أولئك الذين حققوا إتقانا لعناصر التعليم المطلوبة وبالتالي لعناصر المنهج، ولذا نجد أن هذا التقويم التشخيصي يساعدنا على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات للبدء في تنفيذ المنهج، والقيام بالعملية التعليمية.

وكثيراً ما يستند التقويم التشخيصي على أدوات اختباريه من النوع التجميعي، سواء أكانت اختبارات مقننة، أو اختبارات من إعداد المعلم حيث تزودنا بقياس شامل للكفاءات والمهارات المتضمنة والمتوقعة في المنهج عند إتمام فترة من فترات التعليم، ومن الحكمة أن نستخدم اختبارات تشخيصية يضعها بعناية مصممو المنهج والمعلمون.

وعند المستوى المد خلى للمنهج الدراسي يظهر التلاميذ في مستويات مختلفة من الكفاءة والمهارة، ولذا نجد أن التشخيص في هذه الحالة يحدد المستوى المد خلى الذي نبدأ به لتطبيق المنهج وعملية التعليم بالنسبة لغالبية التلاميذ . وسوف نجد بين التلاميذ فروقا في الكفاءة بحيث يكون من الميسور أن نقسمهم إلى عدة مجموعات للتعلم، حتى يستطيع المعلم أن يبدأ مع كل مجموعة على حسب مستواها المد خلى ولكي تتقدم بمعدلات متفاوتة.

والتقويم التشخيصي لا يقتصر على تحليل كفاءة المستوى المد خلى للتلاميذ فحسب، وذلك لأن هذا التشخيص ينبغي أن يستمر ليحقق جزءا من التغذية الراجعة التقويمية الأساسية وذلك لتصميم وتطوير المنهج من خلال عملية التعليم على نحو مستمر.

ب- التقويم التكويني : Summative Evaluation :

يهتم التقويم التكويني بمعرفة مدى كفاءة خطة المنهج الدراسي وأجزائه بشكل مستمر، ولهذا فهو يستخدم بين الفترة و الأخرى مع التقدم و المضي في عملية بناء وتصميم المنهج الدراسي وكذلك عمليتي التعليم والتعلم المصاحبة له.

إن اتخاذ القرارات من خلال التقويم التكويني يخضع للتدقيق والتمحيص، كما أن هذا النوع من التقويم نجده متنوع الأهداف والغايات، وأمثلة ذلك : دراسة المناهج التعليمية المتعلقة بعلم الأحياء واختيار الكتب الدراسية الجديدة للمرحلة الابتدائية . وإنشاء مقرر دراسي جديد في العلوم الإنسانية بالدراسة الثانوية، هذا إلى جانب إعداد المدرس للأهداف السلوكية.

ومن كل هذه الشواهد المذكورة آنفا، وكذلك المعلومات المتعلقة بنوعية المنهج الدراسي وكذا الأنواع المختلفة من أنماط السلوك والعادات، يمكن أن تتخذ القرارات بما يجب أن يقدم التلاميذ في المادة التعليمية على مستوى المرحلة الدراسية وما يجب أن يكون عليه المنهج بصفة عامة.

إن التقويم التكويني من شأنه أن يزود المتعلم وأيضاً المعلم ومصمم المنهج بتغذية مرتدة من أخطاء المتعلم، ومعدل تقدمه، ومستوى تحصيله الذي يرتبط بالمستوى المقبول من الكفاءة.

ويعتبر التقويم التكويني من أهم عمليات التقويم، لأنه يساعد التلاميذ على اكتساب الكفاءة الضرورية في المادة الدراسية والعناصر السلوكية المطلوبة لكل وحدة تعلم.

ولذلك نجد أن التقويم التكويني الذي يعكس تقدم التلاميذ كثيرا ما يكون مرجعي المحك أي أنه يتصل بمستويات نوعية من الكفاءة تبين الحد الأدنى من الأداءات المطلوبة قبل التقدم لوحدات جديدة من التعلم، ويمكن استخدام طريقة " المرجع المعياري " Norm Reference في التقويم التكويني . وللمرجع المعياري هذا يستخدم الأداء النسبي للطالب داخل الجماعة، بدلا من تحديد مستوى كفاءة أو مهارة محددة لتقدير كفاءة التلميذ ومهارته.

ويفيد التقويم التكويني واضعي المنهج في معرفة العديد من الأمور منها :

- معرفة تقديرات مؤقتة لمحتويات المنهج الدراسي وكذلك لتقدم التلاميذ أثناء العملية التعليمية.
- تزويدهم بتشخيصات محددة لنواحي القوة والضعف سواء على مستوى المنهج الدراسي أو مستوى التلاميذ عند تطبيق هذا المنهج.
- تزويدهم بتغذية راجعة منتظمة يستفيد منها مصمم المنهج الدراسي وكذلك يستفيد من هذه التغذية الراجعة كل من المعلم والتلميذ أثناء العملية التعليمية.

مما سبق يمكن القول : أنه لابد أن يكون التقويم التكويني مرجعي المحك، أي أنه يتصل على نحو ما بمحك معياري يعتبر الحد الأدنى المقبول لمستوى الأداء في كفاءة المنهج المصمم أو المهارات التي يكتسبها التلاميذ والتي على أساسه يمكننا أن نجيز هذا المنهج .

وإذا أريد للتقويم التكويني أن يزود مصمم المنهج الدراسي والمعلم والمتعلم بتوجيه وإرشاد نافعين فأنه لابد أن يشتمل هذا التقويم على تقدير متكرر، لكي يزودنا بتغذية راجعة منتظمة دالة على مدى التقدم التحصيلى . وهذا يتيح للمعلم والمتعلم على السواء أن يمضيا في عملهما بمعدل مناسب، وأن يسرع أو يبطئ كل منهما حسب الضرورة، أو يستخدم بدائل أخرى، ويستمر على نفس البديل الذي بدأ به، ليعالج نواحي الضعف عنده، وقد يتجه اتجاهات أخرى، ليحقق تعزيزا عن طريق وسائط أخرى، وأشكال للتعلم وأن يقفز إلى الأمام حين يحقق الكفاءة والمهمات المطلوبة . كل هذه الخطوات – والنتائج السالف ذكرها – تعتبر تغذية راجعة لمصمم ذلك المنهج الدراسي . بل هي إمارات دالة على مقدار ما يحقق من أهداف المنهج الذي صممه لتلك العملية التعليمية وعلى أساس ذلك يمكن لمصمم المنهج هذا أن يعيد تخطيط المنهج ويصممه حتى تتحقق هذه الأهداف المرجوة منه.

ج– التقويم التجميعي أو الشامل : Summative Evaluation

يهتم هذا النوع من التقويم بالمنهج وبمكوناته، وبعملية التعلم نفسها و الغرض منه المساهمة في تطوير عملية التعلم بالمنهج وتحسينها، ولذا نجد أن هذا النوع من التقويم يجب أن يكون جزءاً متمماً لعملية التخطيط للمنهج الدراسي ولهذا النوع من التقويم العديد من الأغراض منها :

- تقدير مدى كفاءة المنهج الدراسي موضوع الدراسة.
- تقدير مدى تحصيل التلاميذ أو كفاءتهم في نهاية التعليم الذي يوضح من أجله هذا المنهج.
- تزويدنا بأساس لوضع درجات أو تقديرات بطريقة عادلة للمقرر أو المنهج.
- تزويدنا ببيانات يمكن – على أساسها – أن يعدل ويعاد تخطيط المنهج موضوع الدراسة.

والتقويم التجميعي يلخص التقدم في التعلم لكل من المتعلمين كأفراد وجماعات تبعا للمنهج الدراسة المصمم. على أن يكون هذا التقويم مرجعي المحك، ويستند على معايير ثابتة أو مستويات الكفاءة والمهمات تتحدد عند تصميم المنهج وكذلك عند بداية عملية التعلم.

وقد يكون التقويم المرجعي في أشكال التعلم الأخرى إما مرجعي المحك أو مرجعي المعيار.

إن هذه المستويات للتقويم (التشخيصي – التكويني – التجميعي) حيوية وهامة في عمليات تصميم أو تخطيط المناهج وهى هامة كذلك في عملية التعليم سواء أكان جماعيا أو فرديا، وعلى سبيل المثال يمكن تحديد معايير ثابتة أو توقعات نوعية سواء للمنهج الدراسي أو ما يقوم به المعلمون في ممارستهم في عمليات التعليم، ويمكن استخدام إجراءات علاجية واختيار بدائل التعلم وتستخدم الأهداف باعتبارها محورا للمنهج أو للتعليم والتقويم.

ومن الواضح هنا أنه يمكن أن يشترك في هذه العملية مصمم المنهج والمعلم، وذلك للمساعدة على تحديد وتمييز التوقعات التعليمية. وفضلا عن ذلك فان كل أداة من أدوات القياس. وكل أسلوب من أساليب التقويم قابل للتطويع. لكي يتلاءم مع المنهج وعملية التعليم المصاحبة له. على أنه من المهم في هذا الشأن والذي يجب التأكيد عليه هو أن مصممي المنهج والمعلمين – ينبغي أن يختاروا الطرق والاستراتيجيات المناسبة للتقويم فى كل مرحلة من مراحل التعليم بحيث تكون واضحة ومحددة عند تصميم المنهج وذلك لكي يستطيعوا تقدير المحتوى النوعي الذي يقومون بتصميمه أو بتعليمه، أو تقدير لمدى بلوغ الأهداف التي وضعت لهذا المنهج، وكذلك مدى تحقيق هذه الأهداف .

٣- وظائف التقويم:

لقد عرف الناس التقويم في التربية منذ زمن بعيد، واستخدموا الامتحانات كوسيلة للتقويم. يتعرفون بها العناصر الصالحة لمواصلة التعليم. والاستفادة من خدماته.

وقد تطور التقويم بتطور الفلسفة التربوية وتنوعت أساليبه. وتعددت وظائفه بحيث لم يعد مقصورا على الانتقاء والاصطفاء. ويلخص الدمرداش سرحان فيما يلي أهم الوظائف التي يمكن أن يسهم التقويم في أدائها:

أ- التقويم حافز على الدراسة والعمل:

للتقويم قوة حافزة طاغية. ذلك أننا نعيش في عصر التسابق سواء بين الجماعات والأفراد. وإذا كان التقويم هو وسيلتنا لإصدار الأحكام على الناس والأعمال، فانه يعد من وجهه نظر الدراسيين مفتاح النجاح في الحياة. لذلك يهتم التلاميذ في مدارسنا اهتماما كبيرا. وكثير من أبنائنا في المدارس لا يركزون طاقتهم ولا يبذلون جهداً إلا بوحي من حافز الامتحانات والتقويم. لذلك نجد أن كثيرا منهم ينصرفون عن المجالات التي لا يؤدون

امتحانات فيها. أو لا تدخل في حساب تقويمهم. حتى لو كانت الهوايات والأعمال المحببة إليهم، فالتقويم يعد من الحوافز الأساسية على اكتشاف قدراته ومواهبه والاجتهاد لتحقيق الأماني وتحسين الذات.

ب- التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية:

يساعد التقويم على تحديد نواحي القوة، والضعف، سواء فى عمل التلاميذ ومجالات نموهم، أو في المنهج بمكوناته، وطريقة التدريس والوسيلة، والحياة المدرسية شاملة. وبذلك نستطيع أن نحدد العوامل المؤثرة على سير العملية التعليمية، ونتخذ من الوسائل وأساليب العلاج ما يعين على حل المشكلات. وبلوغ الأهداف المنشودة، بل الوقاية من الانحرافات والأخطاء قبل وقوعها.

ج- التقويم يساعد على وضوح الأهداف:

عندما يكون التقويم هادفا، فإنه يساعد على وضوح الأهداف التي يرجى بلوغها، كما أنه يعطى نماذج لتطبيق هذه الأهداف – وبذلك يزداد المعلمون والتلاميذ وعيا بها وعملا على تحقيقها. فالتقويم الذي يعنى بالجوانب العملية والتطبيقية، أو بأسلوب التفكير العلمي أو يربط الدراسة بالحياة، إنما يرسخ هذه الأهداف ويوجه المعلمين والتلاميذ نحو الاهتمام بها.

ويتصل بذلك أيضا ما يقوم به التقويم لتعزيز الاتجاهات التي يسير عليها، فإذا كان التقويم يقتصر على جانب الحفظ والتحصيل، فكثيرا ما يصرف التلاميذ، بل المعلمين عن الاهتمام والاتجاهات التي يغفلها ولا يقيم لها وزنا، ويشاهد ذلك بوضوح في الامتحانات التقليدية التي يقتصر على تعرف ما حفظه التلاميذ من الكتب. أما إذا عنى التقويم بنواح معينة. فان ذلك يكون خير تعزيز للاهتمام بهذه النواحي.

ومن ذلك يتضح أن التقويم يعد من العوامل الأساسية في توجيه العملية التعليمية. فهو يوضح الأهداف. ويجسم تطبيقها. ويعزز الاهتمام بها، والعمل على تحقيقها.

د- التقويم يساعد المتعلم على التعرف على تلاميذه وحسن توجيههم:

لا يستطيع المعلم أن يؤدى رسالته على أفضل وجه ممكن إلا إذا عرف تلاميذه ذلك أنه يبدأ معهم من واقع خبرتهم. وأنه يكشف قدراتهم واستعدادهم وميولهم واتجاهاتهم، وأنه يراعى الفروق الفردية بينهم، ولا سبيل إلى ذلك إلا عن طريق التقويم بأساليبه العديدة المتنوعة، سؤالا وجوابا، ومناقشة وحوارا، وملاحظة وتقديرا لجهودهم ونشاطاتهم وعلاقاتهم. وفى ضوء ما يتضح للمعلم من نتائج تقويمه لتلاميذه فانه يستطيع أن يأخذ بأيديهم ويوفر لهم

الإمكانات التى تساعد على الوصول بكل منهم إلى أقصى إمكاناته. بل يستطيع المعلم أن يراجع طرقه وأساليبه وعلاقاته بما يناسب تلاميذه.

هـ– للتقويم دور كبير في تطوير المناهج وتحديثها:

إن تطوير المناهج وتحديثها أصبح من الأمور الأساسية في المجال التربوي، ملاحقة للتقدم العلمي والتربوي المعاصر، وخصائص العصر وحاجات التلاميذ، ومطالب نموهم، ومتطلبات حياتهم الاجتماعية، والتطوير العلمي يبدأ بتقويم الواقع التربوي، تحديدا للمشكلات ونواحي القصور. ولابد أن ينتهي التطوير بعمليات تقويم شاملة لاختبار وصحة الفروض التي يقوم عليها التطوير، وتحديد مشكلات التطبيق والعمل على علاجها.

و– للتقويم وظائف إدارية هامة :

فالتقويم ضروري لقبول التلاميذ بالمدارس، وتحديد أوضاعهم فيها. كما أنه لازم لعمليات الترقي من صف إلى صف. ومن مرحلة إلى مرحلة. وهو أساسي كذلك لتوجيه التلاميذ دراسيا ومهنيا، وبالإضافة إلى كل ذلك فهو لازم لترشيد اتخاذ القرارات التي تتناول النظام التعليمي بأسره، سواء من حيث تحديد السلم التعليمي، أو خطة الدراسة ومجالاتها ومستوياتها وضوابطها، كما أنه يعين على حسن توزيع الإمكانات التعليمية من مدرسين ووسائل وأدوات وميزانية ومن غير ذلك من جميع ما يؤثر في التعليم.

ز– التقويم يساعد على توعية الجماهير بأهمية التربية، والمشاركة في حل المشكلات:

عندما تعلن نتائج التقويم، فإن ذلك يتيح للجماهير أن تدرك أهمية ما تقوم به المدارس في سبيل بناء المجتمع، ولا نقصد بإعلان النتائج مجرد ذكر الأرقام والنسب المئوية. بل تحليل العوامل التي تؤثر في سير العملية التعليمية وتقديمه، سواء من حيث المناهج أو المعلمين أو المرافق أو المباني والإمكانات، وبكل ذلك يستطيع الشعب أن يطمئن على حسن سير التعليم من جهة، وأن يشارك في تحسينه، ورفع مستواه من جهة أخرى، فأمور التعليم ومشكلاته وغاياته، لم تعد دراستها والاهتمام بها مقصورا على فئة معينة من المختصين والعاملين في الحقل التربوي، بل هي من اختصاص الشعب بجميع أبنائه ومستوياته، وتعتمد الدراسات الحديثة في بناء المناهج وتنفيذها وتطويرها على مشاركة جميع المؤسسات الاجتماعية وفى مقدمتها الآباء والأمهات. وسوق العمالة والإنتاج ومؤسسات الأمن والدفاع، والصحة والمرور. ووسائل الإعلام وسائر الخدمات، ولا تقتصر وظيفة هذه المؤسسات الحكومية والشعبية على المشاركة في تحسين أوضاع التعليم النظامي فحسب وإنما هي فوق

ذلك مؤسسات تربوية. تلعب دورا أساسيا في المجال التربوي بمفهومه الواسع وآفاقه المترامية، وأبعاده المتعددة، فالبيئة والمجتمع بل الحياة بأسرها مؤسسة تربوية كبرى ينبغي تنسيق أعمالها وجهودها وآثارها مع ما تؤديه المدارس من خدمات. وتوعية الجمهور بنتائج الجهود التربوية يزيد من فعالية في مجالها وتقدير أثارها والعطاء في سبيلها.

ح- للتقويم دور في الارتفاع بمستوى التعليم:

تختلف المهنة عن الحرفة فى أمرين أساسين، فالمهنة تقوم على أساس نظريات علمية تمكن دارسيها من حسن الأداء، والتصرف والتجديد والابتكار كما تمتاز المهنة بدستور أخلاقي يحدد أساليب المعاملات ومواصفات الأداء.

ولا يمكن أن يرتفع مستوى المهنة التعليمية إلى المكانة اللائقة بها بين سائر المهن كالطب والهندسة والقضاء، إلا عن طريقين: يقوم أولهما على أسس العرض والطلب، حتى تتوافر فرصة اجتذاب العناصر الممتازة والاختيار والانتقاء، ويقوم ثانيهما على أساس تحديد المستويات المناسبة للعاملين فى مجالها، ومعدلات الأداء، وما يتطلبه ذلك من استعدادات وقدرات، وإخلاص في العمل، وإخلاص في العمل، وإيمان بمبادئه والتزام بواجباته ومسئولياته.

والتقويم هو الوسيلة لتحقيق كل ذلك، فعن طريقه يمكن تعرف العناصر الصالحة، للالتحاق بمهنة التعليم، ولضمان بقائهم فيها، وعن طريقه أيضا يمكن التخلص من العناصر الغير الصالحة التي تسيء إلى المهنة وتحط من قدرها وبكل ذلك يرتفع شأن مهنة التعليم وتقوى على المنافسة الشريفة مع المهن الأخرى، ويزداد احترام الجماهير لها، ويزول ما يشكو للعاملين في مجالها من انخفاض مستواها.

فالتقويم بكل ذلك، وبجميع ما يؤديه من وظائف وخدمات، يستهدف تحسين العملية التعليمية بجميع مقوماتها وسائر أبعادها، كما يستهدف رفع مستوى المهنة والعاملين فيها، وإتاحة الفرصة المناسبة لها لتجديد شبابها ومراجعة مناهجها وطرقها ونظمها وأساليبها، فهو بذلك صمام الأمان الذي يمكن القائمين عليها من حسن توجيهها والإشراف عليها والتحكم في عواملها عن طريق ترشيد القرارات، في ضوء ما تعمل على تحقيقه من أهداف، وعلى هدى من اتجاهات العلم والتربية وما يتطلبه المجتمع من خطط تنمية شاملة، تريد إلى أصول تربوية وتتصل ببناء البشر، والوصول بهم إلى أعلى المستويات.

٤- خطوات التقويم:

تمر عملية التقويم بخطوات متتابعة منسقة، يكمل بعضها بعضا. فإذا كان التقويم يستهدف تحديد مدى ما بلغناه من أهداف بقصد تعرف المشكلات وتشخيص الأوضاع وتحسين العائد، فمن الطبيعي أن يبدأ التقويم بتحديد الأهداف، وتعرف المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها عن طريق استخدام الأساليب المناسبة، واتخاذ ما يلزم للتعديل والتحسين ونستطيع في ضوء ذلك أن نلخص خطوات التقويم فيما يلي:

أ- تحديد الأهداف:

إن تحديد الأهداف هو الخطوة الأولى في سبيل إصدار أحكام علمية مناسبة على العمل التربوي الذي نريد تقويمه. وينبغي أن يتسم تحديد الأهداف – كما ذكرنا آنفا – بالدقة والشمول والتوازن، وأن تكون الأهداف واضحة ومترجمة ترجمة سلوكية.

ب- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها:

إن الميدان التربوي يتضمن عددا كبيرا من المجالات التي يمكن تقديمها والعمل الدائم على تحسينها، فهناك المنهج بمكوناته العديدة، والمعلم وقضاياه، والتلميذ ونواحي نموه المتعددة، والمدرسة والمعلم والإدارة وغير ذلك من المجالات.

وينبغي أن نحدد المجال أو المجالات التي نريد أن نتناولها بالتقويم والدواعي أو المشكلات التي تسوقنا نحو هذا العمل في ظل الأهداف المنشودة.

ج- الاستعداد للتقويم:

يتضمن الاستعداد مجموعة من العمليات التي تتناول إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس، وغير ذلك مما سوف يتم استخدامه للتقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات، كما يتضمن إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بالتقويم. وبخاصة عندما يتطلب ذلك مهارات خاصة، كما في استخدام بطاقات الملاحظة وقوائم المراجعة والمقابلات الشخصية، ذلك أن إساءة استخدام الوسائل تؤثر تأثيرا على نتيجة التقويم.

د- التنفيذ:

ويتطلب اتصالا وثيقا بالجهات المختصة، وتفهمها من الجهات التي سوف يتناولها التقويم بأهداف العملية، ومتطلباتها وأهمية التعاون في الوصول إلى أفضل النتائج.

هـ- تحليل البيانات واستخلاص النتائج:

إذا تجمعت لدينا البيانات المطلوبة عن الأمور التي نرغب في تقويمها فإن الخطوة التالية تتطلب رصد البيانات رصدا علميا يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

و- التعديل وفق نتائج التقويم:

لا تنتهي عملية التقويم بمجرد جمع البيانات وإصدار الأحكام، وإنما ينبغي أن يكون ذلك تمهيدا لتقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة.

ز- تجريب الحلول والمقترحات:

إن الحلول المقترحة المقدمة، لاتعدو أن تكون افتراضات تقيم على أساسها خطة التحسين، لذلك ينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة، للتأكد من سلامتها من جهة، ولدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ اللازم من جهة أخرى.

وهكذا نرى أن التقويم يمثل مشروعا يبدأ بتحديد الأهداف والغايات والمجالات والمشكلات، ويتطلب الاستعداد للتنفيذ بتجهيز الوسائل والأدوات وينتهي بأحكام تعين على مراجعة الخطط والوسائل والأساليب واقتراح الحلول والتأكد من سلامتها بالملاحظة والتجريب.

وبكل ذلك يؤدى التقويم رسالته فى تحسين العملية التربوية والارتفاع بمستواها زحل مشكلاتها، وضبطها والتحكم فيها وفق الأهداف التي يسعى المنهج إلى تحقيقها.

٥- خصائص التقويم الجيد:

إن التقويم الجيد يمتاز بمجموعة من الخصائص التي ينبغي العمل على توافرها لكي يؤدى التقويم رسالته ووظائفه على أفضل وجه ممكن وتتصل هذه الخصائص بمفهوم التقويم وما يمكن أن يؤديه من خدمات في المجال التربوي بناءاً وتنفيذاً وتطويرا وفى مقدمة هذه الخصائص ما يأتي:

أ- ينبغي أن يكون التقويم متسقا مع الأهداف:

من الضروري أن تسير عملية التقويم في اتجاه واحد يتفق مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه، أي أن يقوم التقويم على نفس التصورات التي يقوم عليها المنهج والتي يراد تحقيقها فمثلا إذا كان أحد أهداف – المنهج هو تنمية مهارات استخدام أجهزة علمية في العلوم مثلا – فإن المعلومات التي سنحصل عليها في تلك الحالة لن تكون صادقة أو مفيدة لأنها تعكس طبيعة الهدف، ويكون التقويم عشوائيا في هذه الحالة ولا تساعد على إصدار الأحكام السليمة.

ب- ينبغي أن يكون التقويم شاملا:

والتقويم الشامل هو الذي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها. التقويم الشامل يتضمن المجالات التالية:

- جميع الأهداف المنشودة بحيث لا تقتصر على هدف أو أكثر دون غيرها من الأهداف. وذلك حتى لا يكون تحقيق هدف مهما بلغت قيمته على حساب غيره.
- جميع نواحي النمو، سواء منها الجسمية أو العقلية أو النفسية أو الاجتماعية أو الروحية.
- جميع مكونات المنهج. سواء منها المحتوى أو الأنشطة أو الطرق أو الوسائل أو العلاقات أو غيرها.
- جميع ما يؤثر في العملية التعليمية، سواء في ذلك الأهداف أو الخطط أو المناهج أو التلاميذ أو المعلمون أو الإداريون أو المباني والمرافق أو الوسائل والمعدات أو الظروف العائلية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة وتتأثر به.

ج- ينبغي أن يكون التقويم مستمرا:

والتقويم المستمر يلازم العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها بل إنه يبدأ قبلها، ليكون عونا على تهيئة الظروف المناسبة للتعليم فئ ضوء واقع التلاميذ، وواقع الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم.

وإذا كان الغرض من التقويم هو معرفة مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الغايات والأهداف بقصد التشخيص والعلاج والوقاية والتحسين فإن ذلك لا يتحقق إلا عندما يكون التقويم مستمرا وملازما للتعليم في جميع خطواته ومراحله، يرشد خطاه ويحدد مشكلاته ويعمل على رفع مستواه أما التقويم الختامي الذي تجريه الكثير من المدارس في نهاية العام الدراسي فيقصر عن بلوغ هذه الغايات.

د- ينبغي أن يكون التقويم ديمقراطيا وتعاونيا:

والتقويم الديموقراطى يقوم على أساس احترام شخصية التلميذ بحيث يشارك في إدراك غاياته ويؤمن بأهميته ويتقبل نتائجه قبولا حسنا، بل يشاركه في تقويم ذاته، كما يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وهو في الوقت ذاته تقويم تعاوني يشارك التلاميذ أنفسهم والمعلمون والآباء والمجتمع وجميع المعنيين بالعمل التربوي، وليس معنى ذلك اشتراك هؤلاء جميعا في وضع الامتحانات أو تصحيحها، فالامتحانات ليست الوسيلة الوحيدة

للتقويم وإنما تتم المشاركة بالنقد البناء، واقتراح الأساليب والحلول المناسبة، وأخذ وجهات النظر المختلفة في الحسبان عند تنفيذ برامج التقويم.

هـ- ينبغي أن يكون التقويم علميا:

يمتاز التقويم العلمي بسمات معينة تكون عونا على إصدار الأحكام السليمة، واتخاذ القرارات المناسبة. ومن أهم هذه السمات ما يأتي:-

- الصدق: ويقصد به أن يكون الأسلوب الذي تستخدمه قادرا على التعبير مثلا، فينبغى أن تكون الوسائل التي تستخدمها بحيث لا تتأثر بخط التلميذ أو علاقته بالمدرس، وكلما كانت أهدافنا واضحة محددة، فان ذلك يساعد على بناء أساليب صادقة لتقويم الناتج أو العائد.
- الثبات: ويقصد به أن تعطى الوسيلة نتائج ثابتة نسبيا عند تكرار استخدامها أو استخدام صورة مكافئة لها على قدر الاستطاعة. والمقاييس في مجال العلوم الطبيعية مثل: المتر والميزان ومقياس الحرارة والضغط – تعطى نتائج على درجة كبيرة من الثبات، أما المقاييس التربوية، فتتأثر بكثير من العوامل الاجتماعية والنفسية، ولذلك فإننا نكتفي فيها بدرجة معقولة من الثبات.
- الموضوعية: ويقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية مثل مزاج من يقوم بالتقويم، أو حالته النفسية، أو تعبه أونظرته النسبية إلى الأمور وتقديره للمستويات، ومن مظاهر الموضوعية ألا تختلف نتائج التقويم من مقوم إلى آخر، ولا مع الشخص الواحد من وقت لآخر.

والتقويم العلمي، يلتزم بالأسلوب العلمي في حل المشكلات، فهو يبدأ بتحديدها في ضوء البيانات والملاحظات، ثم يدرس الاحتمالات والفروض، كما يقوم على أساس التخطيط العلمي معتمدا على النظرة الشاملة والبيانات الدقيقة، والمنطق السليم.

و- ينبغي أن يكون التقويم مميزا:

والتقويم المميز هو الذي يعين على التمييز بين المستويات ويساعد على إظهار الفروق الفردية فالاختبار الذي يعلو فوق مستوى التلاميذ بحيث يعجز أغلبيتهم عن الإجابة عليه، لايعتبر مميزا. وكذلك الاختبار السهل الذي يجيب عليه الجميع دون تفرقة. والاختبار المميز يتناول جميع الأهداف، وجميع جوانب النمو والقدرات والمهارات وبذلك يعين على اكتشاف المواهب وتعرف نواحي الضعف والقوة.

ز- ينبغي أن يكون التقويم اقتصاديا:

وقد ازدادت أهمية التكلفة في ضوء مبادئ اقتصاديات التعليم والتقويم الاقتصادي يساعد على اقتصاد النفقات والجهد والتعب. ومن عيوب الامتحانات التقليدية أنها تستغرق في معظم الأحيان وبخاصة الامتحانات العامة، وقتا طويلا وجهدا شاقا ونفقات طائلة.

ح- ينبغي أن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة:

فالعملية التعليمية تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها وتتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة، وهى بكل ذلك تتطلب استخدام وسائل وأدوات متنوعة، لكي تعطى التصور الكامل والصورة الحقيقية لجميع هذه الأمور دون أن تطمس بعضها أو تتجاهله.

٦- مجالات التقويم:

تتضمن العملية التربوية كثيرا من الأمور التي ينبغي العمل على تقويمها وسيأتي بيان ذلك في فصل مستقل. وهناك المعلم والموجه الإداري وجميع العاملين في الحقل التربوي، وهناك – المدرسة ومرافقها، ووسائلها وأدواتها، وخدماتها المتنوعة وعلاقتها بالبيئة والمجتمع والحياة، وهناك تقويم نمو التلاميذ من جميع النواحي والوجوه وفي مجال جميع الأهداف .

الفصل الرابع

تنظيمات المناهج المدرسية

تحقق دراسة الطالب لهذا الفصل الأهداف التالية :

- يوضح العلاقة بين منهج المواد الدراسية المنفصلة والمفهوم التقليدي للمنهج.
- يبين خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- ينقد منهج المواد الدراسية المنفصلة مبيناً مزاياه وعيوبه.
- يقارن بين مفهوم منهج المواد الدراسية المنفصلة وكل من:

١- منهج المواد الدراسية المترابطة.
٢- منهج المواد المندمجة.
٣- منهج المواد الدراسية الواسعة.
٤- منهج المواد الدراسية المتكاملة.
٥- منهج النشاط.
٦- المنهج المحوري.

- يذكر أنواع الربط بين المناهج الدراسية مبيناً طريقة تحقيق كل نوع.
- ينقد منهج المواد الدراسية المترابطة.
- يحدد المراحل التي يتم بها الدمج في المناهج المدرسية.
- ينقد منهج المواد الدراسية المندمجة.
- يعدد خمساً من المجالات التي يمكن أن يتحقق فيها منهج المجالات الدراسية الواسعة.
- يقارن بين مزايا وعيوب منهج المجالات الواسعة.
- يبين مبررات بناء المناهج المتكاملة.
- يشرح – باختصار – الأسس التي يستند إليها منهج التكامل.
- يذكر أبعاد التكامل مبيناً باختصار طبيعة كل بعد.
- يحدد مداخل بناء المناهج المتكاملة.
- يحدد المراحل التعليمية المناسبة لتدريس المناهج المتكاملة مع التعليل لاختيار كل مرحلة.
- يذكر الشروط الواجب مراعاتها عند بناء المناهج المتكاملة.
- يبين أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق المناهج المتكاملة.
- يبين الفرق بين منهج النشاط ومنهج الخبرة.
- يذكر أهم خصائص منهج النشاط.
- يعرف بأهم الصور والأشكال المختلفة لتطبيق منهج النشاط.
- يبين مزايا وعيوب منهج النشاط.
- يبين خصائص المنهج المحوري.
- ينقد المنهج المحوري مبيناً مزاياه وعيوبه.
- يوضح خصائص تنظيم المنهج وفق الوحدات الدراسية.
- يبين مكونات الوحدات الدراسية التي يتم تنظيم المنهج فى ضوئها.
- يذكر رأيه في تنظيم المنهج وفق الوحدات الدراسية.

الفصل الرابع

تنظيمات المناهج المدرسية

مقـــــدمة:

تبين من العرض في الفصل السابق لمكونات المنهج المدرسي أن خبرات المحتوى مكون مهم ورئيسي من مكونات المنهج كما أنها تؤدي دوراً كبيرا في تحقيق أهداف المنهج، نشير هنا إلى أنها لا يمكن تحقيق أهداف المنهج إذا كانت الموضوعات والخبرات الموجودة به متناثرة ومفككة تنعدم الروابط والعلاقات فيما بينها، بل لابد لتحقيق هذه الأهداف أن يكون المنهج كله متماسك ، حيث يتوقف نجاحه على ما بين أجزائه من وحدة وتماسك، ومن هنا تأتى أهمية ترتيب خبرات المنهج من موضوعات ومعلومات وغير ذلك بحيث تساعد على الوصول إلى الأهداف التعليمية وتحقيقها وهو ما نطلق عليه "تنظيم المنهج ".

وترجع أهمية تنظيم المنهج أيضاً إلى أنه يوضح نوع الخبرات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها ومدى اتساع هذه الخبرات وعمقها وترابطها وتتابعها واستمرارها كما يساعد على تحديد مسئوليات كل من التلميذ والمدرس وناظر المدرسة والموجه وغيرهم من المهتمين بالعملية التعليمية نحو المنهج وترجمة الأهداف التعليمية والخطط إلى واقع عملي . فقد يفقد المنهج فاعليته رغم سلامة محتواه وصحته، نتيجة لأن تنظيم هذا المنهج يجعل التعلم صعباً .

أنواع تنظيمات المناهج :

ظهرت تنظيمات متعددة للمناهج ولكنها تدور حول محورين أساسيين هما، المادة الدراسية والتلميذ، ولذلك يمكن تقسيم المناهج حسب أسلوب تنظيمها إلى مجموعتين رئيسيتين، يندرج تحت كل منهما عدد من المناهج وهاتان المجموعتان هما :

المجموعة الأولى :

وتضم المناهج التي تدور حول (المادة الدراسية) ومن أمثلتها :

١- منهج المواد الدراسية المنفصلة .

٢- منهج المواد الدراسية المترابطة .

٣- منهج المواد الدراسية المندمجة .

٤- منهج المجالات الواسعة .

المجموعة الثانية :

وتضم المناهج التي تدور حول (التلميذ)، وتقسم هذه المجموعات بدورها إلى الأقسام الآتية :

١ – مناهج تدور حول ميول التلاميذ وأنشطتهم ومن أمثلتها منهج النشاط .

٢ – مناهج تدور حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومطالب حياتهم ومن أمثلتها المنهج المحوري .

٣ – مناهج تدور حول تنظيم النشاط التعليمي للتلاميذ مثل منهج الوحدات الدراسية .

٤ – مناهج تدور حول تكامل شخصية التلميذ وسلوكه، ومن أمثلتها منهج التكامل.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأنواع المختلفة للمناهج ليست منفصلة عن بعضها بل أنها متداخلة ومتشابكة، فمناهج المجموعة الثانية مثلاً والتي تدور حول التلميذ لا تقلل من أهمية المواد الدراسية .. وهكذا .

وسوف نتناول معظم هذه الأنواع من تنظيمات المناهج بشيء من التفصيل .

أولاً : منهج المواد الدراسية المنفصلة:

ويتضمن الحديث عنها ما يلي :

١ – مفهوم منهج المواد الدراسية المنفصلة:

يطلق منهج المواد الدراسية المنفصلة على تلك الخبرات التى تأخذ شكل المواد الدراسية المعروفة مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات واللغات وعلم النفس والاقتصاد . . . . وغيرها .

ويرتبط منهج المواد الدراسية المنفصلة بالمفهوم التقليدي للمنهج المدرسي والذي يهدف إلى إكساب التلاميذ مجموعة من المعلومات والمعارف بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، حيث رأى بعض المربين وخاصة أصحاب المدرسة التقليدية، أن إلمام التلميذ بهذه المواد الدراسية التي تمثل تراث البشرية هو أفضل طريق لإعدادهم للحياة، ولذلك نظم المنهج على أساس اختيار مجموعة مناسبة من المواد الدراسية تقدم للتلميذ في كل مرحلة وفى كل وصف، وتتناول الدراسة فى كل مادة عدداً محدداً من الموضوعات فهذا النوع من المناهج هو منهج المواد الدراسية المنفصلة، وكما هو واضح يركز هذا المنهج على المادة الدراسية كغاية فى حد ذاتها .

ويعتبر منهج المواد الدراسية المنفصلة من أقدم أنواع المناهج وأكثرها انتشاراً وشيوعاً في مصر والدول العربية الأخرى، وكذلك فى أكثر بلدان العالم، ويرجع ذلك إلى أنه أسهل المناهج في التخطيط والتنفيذ والتدريس وأكثر ملائمة لإمكانات المدارس في الدول النامية .

٢ – خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة :

أ – يتكون المنهج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة :

يتكوم منهج المواد الدراسية المنفصلة من عدد من المواد الدراسية التي تدرس منفصلة عن بعضها أي أنه يقسم المواد الدراسية إلى مواد منفصلة لا يوجد بينها ارتباط، وتدرس كل مادة منفصلة عن الأخرى في معظم الأحيان، فمثلاً قسمت المواد الاجتماعية إلى الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والاقتصاد وغيرها، كما قسمت الرياضيات إلى الهندسة والجبر والميكانيكا، وغيرها، وقسمت العلوم إلى الفيزياء والكيمياء والبيولوجي، بل أحياناً توضع حواجز فاصلة بين فروع المادة الواحدة فعلى سبيل المثال تقسم الأحياء إلى حيوان ونبات وتدرس فروع مادة اللغة العربية منفصلة عن بعضها البعض حيث تقدم القراءة والأدب والنصوص والنحو والإملاء والخط منفصلة عن بعضها .

ولقد ترتب على هذا النوع من التنظيم للمناهج إلى أن أصبح الموضوع الواحد تعالج جوانبه المختلفة في مواد دراسية مختلفة تدرس في مناسبات مختلفة وعلى أيدي مدرسين مختلفين، فقد يدرس موضوع مثل قناة السويس فى الجغرافيا ويتناوله مدرس ثالث في التربية الوطنية ويتناول كل مدرس هذا الموضوع من زاوية معينة، دون الربط بين أجزاء هذا الموضوع الواحد، مما يجعل دراسة الموضوعات مفككة وغير مترابطة.

وترتب على اتساع الخبرة الإنسانية وتعدد ميادينها وظهور عدد كبير من المواد الدراسية إلى ظهور مشكلة اختيار الخبرات التعليمية المناسبة أمام واضعي المنهج وذلك لكل مرحلة وكل وصف .

(ب) تنظيم المعلومات في كل مادة تنظيماً منطقياً :

تنظم المعلومات في منهج المواد الدراسية المنفصلة بأسلوب منطقي مما ييسر دراستها ويسهل الرجوع إليها عند الحاجة، كما يسهل إضافة ما هو جديد عليها.

وتوجد عدة طرق حددها المختصون في المواد الدراسية المنفصلة لتنظيم المعلومات منطقياً وهذه الطرق هي :

– ترتيب الأحداث من القديم إلى الحديث :

مثل ترتيب الأحداث في مادة التاريخ ترتيباً زمنياً، فتبدأ الدراسة بأقدم الحضارات يليها الإحداث فالأحدث ، ففي دراسة الأدب مثلا تقدم الأزمنة الماضية أولاً ثم الأقرب فالأقرب حتى نصل إلى الحاضر .

– التدرج من الجزء إلى الكل :

ويتبع هذا التنظيم في دراسة اللغة العربية، حيث تبدأ بدراسة الحروف الهجائية ثم الكلمات يليها الجمل التي تتركب من كلمتين، ثم الجمل التي تتركب من أكثر من كلمتين، . . . وهكذا .

ولكن هناك بعض المواد الدراسية التي يتبع معها أسلوب عكس هذا فى تنظيم معلوماتها مثل مادة الجغرافيا حيث يتم التدرج في دراسة موضوعاتها من الكل إلى الجزء، فكثيراً ما تدرس الكرة الأرضية أولاً ثم دراسة الأقاليم فدراسة دولة بعد أخرى، وذلك بعد تفسير الظواهر الجغرافية كالموقع والتضاريس والمناخ بالنسبة للكرة الأرضية وتأثير ذلك على الأقاليم والدول موضع الدراسة .

– التدرج من البسيط إلى المركب :

ويتبع هذا الأسلوب في تنظيم مادة الأحياء،حيث تبدأ بدراسة الكائنات وحيدة الخلية مثل الأميبات ثم الكائنات عديدة الخلايا وتنتهي بدراسة الكائنات الراقية، فكثيراً ما يركز المدرسون على دراسة تطور تركيب الأجهزة المختلفة مثل الجهاز الهضمي من الحيوانات وحيدة الخلية مروراً بالحيوانات عديدة الخلايا حتى الحيوانات الراقية .

– التدرج من الأسهل إلى الأصعب :

كما هو متبع في دراسة الحساب وباقي فروع الرياضيات،حيث تدرس عمليات الجمع والطرح مثلاً قبل الكسور العشرية والاعتيادية .

– التدرج من الخبرات المعلومة إلى الخبرات المجهولة :

أي ترتيب الحقائق بحيث تبنى الحقائق الجديدة على أساس حقائق سابقة لها تعتبر ضرورية لفهم الحقائق الجديدة، وتتبع هذا الأسلوب في الوصول إلى القواعد والنظريات والتعميمات في العلوم والرياضيات، حيث تنظم المعلومات في الرياضيات على أساس أن بين نظرية وأخرى أو قاعدة وأخرى علاقة منطقية معينة ينبغي مراعاتها عند تدريس الرياضيات لأن إغفال تلك العلاقة يؤدى إلى عدم فهم التلاميذ للنظرية أو القاعدة .

– التدرج من المفاهيم المحسوسة إلى المفاهيم المجردة :

ويقصد بالمفاهيم المحسوسة تلك المفاهيم التي تدرك بالملاحظة أو استخدام الحواس وعادة ما تكون وصفية مثل مفاهيم الجذر – الساق – الورقة – الزهرة – الضوء . . وغيرها .

أما المفاهيم المجردة فهي تلك المفاهيم التي لايمكن إدراكها عن طريق الملاحظة أو استخدام الحواس ولكن تتطلب استخدام بعض العمليات العقلية المجردة مثل مفاهيم البناء الضوئي – التنفس اللاهوائى – التوازن البيولوجي – الكثافة – التحليل الكهربي وغيرها، ويتبع هذا الأسلوب في دراسة العلوم،ففي الأحياء على سبيل المثال،يمكن أن تبدأ بدراسة تركيب

وبذلك أصبح منهج المواد الدراسية المنفصلة فى ظل هذا التنظيم المنطقي يهتم بالمادة الدراسية كغاية فى حد ذاتها دون الاهتمام بحاجات التلاميذ وميولهم ومشكلاتهم ودون مراعاة لحاجات البيئة والمجتمع، كما أصبحت المناهج موجودة لجميع البيئات لاتراعى الاختلاف بين بيئة وأخرى.

(ج) يخطط منهج المواد الدراسية المنفصلة مقدماً :

نظراً لأن تنظيم المعلومات فى منهج المواد الدراسية المنفصلة يعتمد على الترتيب المنطقي الذي حدده المختصون فى كل مادة كما أوضحنا سابقاً، فإن تخطيط المنهج ووضعه لا يتطلب سوى الرجوع إلى كتب المختصين واختيار المعلومات المناسبة منها، حيث تشكل لجان من المختصين فى المادة العلمية عند الرغبة فى وضع منهج جديد أو تعديل منهج قديم، ويترك لكل لجنة حرية اختيار المحتوى الذى تراه مناسباً للمرحلة التي يوضع المنهج لها، ويلي ذلك مرحلة تأليف الكتب المدرسية حيث يراعى متابعة ذلك مع المحتوى الذي اقترحته اللجان فى كل مادة، ثم تطبع الكتب المدرسية وتوزع على المدارس قبل بداية العام الدراسي، باعتبارها المصادر الأساسية للمقررات الدراسية .

وبذلك يفرض المنهج على المعلم والتلميذ كما تصوره الكبار دون إشراك المعلمين والتلاميذ فى تخطيطه ووضعه، مما يترتب عليه عدم مراعاة مستويات النمو العقلي للتلاميذ الذين أعد لهم المنهج، وكذلك اهتماماتهم وميولهم واحتياجات البيئة المحلية التي يعيشون فيها .

(د) تعتمد طريقة التدريس فى منهج المواد الدراسية المنفصلة على الشرح والتلقين :

حيث إن الهدف الأساسي من هذا المنهج هو إكساب التلاميذ الحقائق والمفاهيم وغيرهما من المعلومات بقصد إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الكبار والاستفادة منها، فإن طرق التدريس تعتمد على شرح المعلومات من جانب المعلم وتلقينها للتلاميذ لمساعدتهم على استيعابها لاجتياز الامتحانات المدرسية، ولقد ترتب على ذلك:

- إيجابية المعلم حيث يكون هو كل شئ فى الفصل فى مقابل سلبية التلاميذ.
- إهمال الأهداف التربوية الأخرى مثل تنمية المهارات والاتجاهات والميول المناسبة لدى الطلاب وتدريبهم على أساليب التفكير العلمي .
- اقتصرت عملية تقويم نمو التلاميذ على التحصيل الدراسي لديهم حتى أصبح الحكم على المعلم فى كثير من الأحيان يعتمد على أساس نتائج تلاميذه فى الامتحانات النهائية .

(هـ) يتخذ المنهج من الحصة والموضوع منطلقاً للدراسة فيه :

يتألف منهج المواد الدراسية المنفصلة كما سبق من عدد من المواد الدراسية، يختص لكل مادة منها فترة زمنية محددة فى جدول الحصص بالمدرسة، فهناك حصص الجغرافيا وحصص العلوم وأخرى للغة العربية... وهكذا .

ولتدريس الكتاب المدرسي فى كل مادة يوزع على المدرسين فى بداية العام الدراسي قائمة بتوزيع موضوعات الكتاب المدرسي على أشهر العام الدراسي، وقرين كل موضوع يحدد عدد الحصص الأزمة لتدريسه، وعلى المدرس الالتزام بهذه القائمة فى تدريسه فحيث يدرس الموضوعات المخصصة لكل شهر فى زمنها المحدد، ويقطع فى كل حصة عدداً من صفحات الكتاب المدرسي المقرر أو أجزاء من موضوع معين، وكثيراً ما نجد المدرسين الأوائل والموجهين يتأكدون من التزام بهذه القائمة ويحثون على السير وفق توزيع المنهج الموجود بها، بل أحياناً ما يعتبر ذلك جزءاً من تقويم الموجهين لأداء المعلمين .

وبذلك يتضح اعتماد منهج المواد الدراسية المنفصلة على الحصة والموضوع كمنطلق للدراسة فيه .

ولكن نلاحظ أن بعض المدارس – ومنها المدارس الابتدائية – قد تعطى فى جدولها الدراسي أهمية زمنية لبعض المواد الدراسية تختلف من مادة إلى أخرى، وقد يرجع ذلك إلى مدى أهمية المادة بالنسبة لتربية الطفل ومرحلة النضج العقلي ونوع المادة موضع الدراسة .

(و) ينفصل منهج المواد الدراسية المنفصلة عن الأنشطة المدرسية : -

نظراً لأن إتقان المادة الدراسية غاية فى حد ذاتها واعتماد طريقة التدريس على الشرح والتلقين، فالدراسة النظرية أصبحت محور الاهتمام فى هذا المنهج، وللتغلب على جو السأم والملل الذي يغلب على الدراسة النظرية فإن المدرسة تتيح للتلاميذ بعض الفرص لممارسة بعض الأنشطة الترفيهية الرياضية والاجتماعية والفنية والرحلات وغيرها، ولكن لا تتصل هذه الأنشطة بالمنهج اتصالاً وثيقاً، وبالتالي لا تنال هذه الأنشطة المدرسية من المدرسة أو من التلاميذ نفس الاهتمام بالمقررات الدراسية، كما أن ممارسة الأنشطة التعليمية مثل إجراء التجارب العملية أو تجارب العرض أو الاشتراك فى جمعيات العلوم أو الجغرافيا أو غيرهما بالمدرسة يكون نشاط التلميذ فيها فى أضيق الحدود إن لم يكن منعدماً فى كثير من الأحيان .

(ز) يقتصر تقويم نمو التلاميذ فى هذا المنهج على الامتحانات التقليدية :

لما كان منهج المواد الدراسية المنفصلة يهتم بالمادة الدراسية وتلقينها للتلاميذ بحيث يستطيعون استرجاعها، فإن عملية تقويم نمو التلاميذ اقتصرت على الامتحانات التقليدية التي تعقد فى نهاية العام الدراسي والتي تكون فى صورة امتحانات تحريرية فى أغلب الأحيان حيث يبرهن التلاميذ كتابة على حفظهم للمادة الدراسية وإتقانها، بل أحياناً ما يلجأ المعلمون إلى توجيه أنظار التلاميذ إلى النقاط الهامة فى الكتاب المقرر، وقد يدربهم على أنواع الأسئلة التي ترد فى الاختبارات والإجابات النموذجية لها . كل ذلك بهدف اجتياز الامتحانات التقليدية، ويشجع المدرسين على ذلك وجود كثير من الكتب الخارجية فى مواد تخصصهم والتا تهتم بتقديم الكثير من هذه الأسئلة وإجاباتها النموذجية .

وبذلك اهتمت عملية التقويم بعملية التذكر فقط من الجوانب المعرفية للمادة الدراسية وأهملت المستويات المعرفية الأخرى كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، كما أهملت الأهداف التربوية الأخرى مثل المهارات بأنواعها المختلفة والتفكير العلمي والاتجاهات والميول والقيم .

٣ – تقويم منهج المواد الدراسية المنفصلة :

(أ) مميزات منهج المواد الدراسية المنفصلة :

يتمتع منهج المواد الدراسية المنفصلة ببعض المميزات التي جعلته أكثر انتشاراً وشيوعاً عن غيره من المناهج، كما جعلت له الكثير من الأنصار والمؤيدين ويمكن بيان هذه المميزات فيما يلي :

أ / ١ – منهج المواد الدراسية المنفصلة أسلوب سهل منطقي وفعال لتنظيم عملية التعلم وترتيب وتفسير المعلومات :

حيث يتطلب تراكم التراث الإنساني فى تنظيمه فى إطار متسق تسهل دراسته وتعلمه، ولذلك يرى المربون أن منهج المواد الدراسية المتصلة هو أفضل المناهج لتنظيم الخبرات التعليمية بالمدرسة بطريقة منطقية تجعل دراسة المعرفة الإنسانية عملية منظمة، وذلك من خلال الأسلوب المنظم للمواد الدراسية، مما يتيح للمتعلم اكتساب الكثير من المعلومات والمبادئ بطريقة مجدية وفعالة قد تمكنه من استخدام هذه المعلومات التي اكتسبت بطريقة منظمة فى المواقف الجديدة .

١ / ٢ – منهج المواد الدراسية المنفصلة أنسب المناهج لتنمية القدرات العقلية للمتعلم :

يرى كثير من المربين أن منهج المواد الدراسية المنفصلة يعمل على تنمية القدرات العقلية للتلاميذ وذلك من خلال الدراسة المنطقية المنظمة للمواد الدراسية، ويستند مؤيدو هذه النظرية إلى النظرية التقليدية القديمة "نظرية التدريب الشكلي" والتي ترى إمكانية تدريب ملكات العقل عن طريق الحفظ والاستظهار والتفكير المجرد والتدريب الشكلي، وبالتالي كلما كانت المادة الدراسية أكثر صعوبة وتجريداً كلما كانت أفضل فى تدريب العقل، وبذلك تعتبر دراسة الرياضيات، والعلوم والتاريخ والجغرافيا والأدب من وجهة نظرهم أفضل المواد الدراسية لتنمية القدرة على التفكير ومواجهة المشكلات من خلال التفكير المجرد فى نظريات وتمارين الرياضيات وقوانين العلوم وتطبيقها والأفكار المجردة فى الأدب وقواعد النحو .

أ / ٣ – يتفق منهج المواد الدراسية المنفصلة مع بعض المفاهيم التربوية :

قام منهج المواد الدراسية المنفصلة فى ضوء بعض الأفكار التربوية الرئيسة والتي حظيت بقبول كثير من المربين الذين يعتبرون هذا المنهج أفضل طريقة عملية لتنظيم المعلومات بالمنهج وأن المعرفة يمكن أن تكتسب بصورة أفضل عن طريق الدراسة المنظمة

للمجالات الرئيسية فى المعرفة الإنسانية ويساعد ذلك استخدام عمليات الشرح والتلقين من جانب المعلم والحفظ والتسميع من جانب التلاميذ .

أ / ٤ – منهج المواد الدراسية المنفصلة أفضل المناهج لنقل التراث الثقافى:-

يرى كثير من المربين أن هذا المنهج أفضل أسلوب لتنظيم التراث الثقافي المتراكم كما أنه يساعد التلاميذ على اكتساب الكثير من المفاهيم والمبادئ وغيرهما من المعلومات المتضمنة بالتراث الثقافي وتشربها بسرعة وبطريقة فعالة مما ييسر على التلاميذ اكتساب ما ورثناه عبر أجيال طويلة فى خلال أعوام قليلة، وبالتالي يمكنهم المساهمة بدورهم فى تقدم هذا التراث الثقافي فى تطويره .

أ/٥ – تخطيط منهج المواد الدراسية المنفصلة عملية سهلة ويسيرة :

أن تخطيط هذا المنهج عملية أسهل وأيسر وأبسط من تخطيط المناهج الأخرى مثل منهج النشاط أو غيره من المناهج، حيث يقتصر تخطيط منهج المواد الدراسية على اختيار بعض المعلومات والمعارف وتضمينها فى المواد الدراسية، كما أن عملية تطوير هذا المنهج يعتمد فى أغلب الأحيان على حذف بعض أجزاء المادة الدراسية أو إضافة أجزاء إليها أو استبدال أجزاء بأخرى، وكلها أمور سهلة وأن كانت أساليب تقليدية فى تطوير المناهج، فى حين يتطلب تخطيط وتنظيم منهج النشاط كثيراً من العناية والجهد والوقت لتخطيط المنهج وتنظيمه حول نشاط التلاميذ وميولهم .

أ/٦ – التقوية في منهج المواد الدراسية المنفصلة عملية سهلة

حيث لا يتطلب الأمر سوى عمل اختبارات تقليدية للتأكد من تحصيل التلاميذ للمواد الدراسية المختلفة ولذلك يبذل المدرسون جهدهم من أجل إتقان التلاميذ للمادة الدراسية، وكثيراً ما يلجئون إلى تدريب التلاميذ على أسئلة وتمارين تشبه الاختبارات التى سوف يجتازونها فى نهاية العام الدراسي .

أ/٧- ينال منهج المواد الدراسية المنفصلة رضي وقبول المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ **:**

لأن هؤلاء المعلمين درسوا وتعلموا تبعاً لهذا النوع من المناهج، كما أن تدريبهم المهني وإعدادهم فى كليات التربية قد تم وفق هذا الأساس، وبالتالي يصبح من السهل على

هؤلاء المعلمين استخدام منهج المواد الدراسية المنفصلة، وخاصة أن المعلم يجب أن يعلم بنفس التنظيم المنهجي الذي تعلم به، كما يطمئن المعلمون لهذا المنهج باعتباره منهجاً مجرباً ومستخدماً لفترة طويلة من الزمن كاستجابة للنزعة الشخصية للاستقرار والالتزام بما هو مألوف خوفاً من التجديد .

ويزيد من قبول المعلمين لهذا المنهج سهولة تدريسه باستخدام طريقة الإلقاء، وهى طريقة لا تتطلب من المدرس سوى شرح المعلومات وإملاء الملخصات، كما يتمسك أولياء الأمور بهذا النوع من المناهج حيث تعلموا عن طريقه فهو فى رأيهم أفضل التنظيمات المنهجية .

أما بالنسبة للتلاميذ فهذا المنهج مفضل لديهم حيث المادة العلمية مسجلة فى الكتب المدرسية التي بين أيديهم بطريقة منطقية تساعدهم على الاستيعاب، وما عليهم ألا أن يحفظوا ما فيها من معلومات استعداداً لاسترجاعها على صفحات ورقة الإجابة أثناء الامتحان .

أ / ٨ – منهج المواد الدراسية المنفصلة أكثر ملائمة لتصميم المدارس الحالية وتنظيماتها الإدارية :

فالمدارس الحالية مصممة على أساس منهج المواد الدراسية المنفصلة، حيث تزدحم الفصول بالمقاعد التى يجلس عليها التلاميذ فى مواجهة المدرس وتزود الفصول بالسبورات والطباشير وبعض اللوحات، يضاف إلى ذلك زيادة كثافة التلاميذ بالفصول مع قلة التجهيزات المعملية والورش والإمكانات فكل هذه الأمور تدعو المدرس لاستخدام منهج المواد الدراسية المنفصلة، أما المناهج الحديثة مثل منهج النشاط وغيره يتطلب ورش ومعامل وإمكانات لممارسة النشاط مما لا يتوافر بالمدارس الحالية، وبذلك يعتبر منهج المواد الدراسية المنفصلة اقتصادي من حيث ما يتطلبه من مبان وتجهيزات مدرسية مما يتلاءم مع ظروف الدول النامية الاقتصادية.

كما يعتقد بعض المربين ضرورة استخدام هذا المنهج، حيث يرون أن الدور الإيجابي للمعلم والدور السلبي للتلميذ الذي يفرضه هذا المنهج، ويجعله أنسب المناهج للتنظيمات الإدارية بالمدرسة الحالية والتي تعمل على تحقيق أهداف المدرسة.

أ / ٩ – يتمشى منهج المواد الدراسية المنفصلة مع نظم القبول والدراسة بالجامعات ومعاهد التعليم العالي :

حيث تحدد الكليات الجامعية ومعاهد التعليم العالي نظم قبول بها على أسس اجتياز الطلاب امتحانا عاما فى عدد معين من المواد الدراسية وحصولهم على نسبة معينة من الدرجات تختلف فى نوعها وكمها باختلاف الكلية التي يرغبون الالتحاق بها، وكما هو متبع الآن فى مصر، حيث يدخل الطلاب امتحانات الثانوية العامة ثم يوزع الطلاب الناجحون على الكليات و المعاهد العليا عن طريق مكتب التنسيق الذي يوزع الطلاب بناء على مجموع درجاتهم بالإضافة إلى حصولهم على نسبة معينة من درجات المواد المؤهلة مع مراعاة التوزيع الجغرافي.

كما أن طبيعة التخصص الأكاديمي بالجامعة تجعل أساتذتها يفضلون استخدام منهج المواد الدراسية فى المرحلة الثانوية لإعداد الطلاب للدراسة بالجامعة، لدرجة أن بعض الجامعات فى بعض الدول المتقدمة لا تقبل الطلاب الذين درسوا على نظام منهجي مخالف لمنهج المواد الدراسية المنفصلة.

وهذا يوضح أن الجامعات تؤيد استخدام منهج المواد الدراسية المنفصلة وتعمل على استمراره.

(ب) عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة :

على الرغم من المميزات التي يتمتع بها منهج المواد الدراسية المنفصلة، إلا أن هناك بعض العيوب وأوجه النقد التي يوجهها المعارضون لهذا المنهج وأهم هذه العيوب ما يلي :

ب / ١ – يجزئ منهج المواد الدراسية المنفصلة المعرفة ويفتتها

أن تنظيم المنهج حول عدد من المواد الدراسية يجزئ المعرفة ويفتتها بطريقة غير طبيعية، لدرجة أن الموضوع الواحد قد تعالج جوانبه المختلفة فى مواد دراسية مختلفة، وفى مواقف تعليمية مختلفة، فعلى سبيل المثال يتعرف التلميذ على تركيب الماء فى الكيمياء، وخواصه الطبيعية فى الفيزياء والنباتات المائية فى علم النبات والمياه الجوفية فى الجيولوجيا، مما يجعل دراسة الموضوع مفككة ومجزأة دون أية ربط بين أجزائه، والأحرى من ذلك أن التلميذ قد لا يتعرض لدراسة هذه الجوانب للموضع السابق فى نفس العام الدراسي، ولكن قد يدرسها فى سنوات متعددة مما يزيد من تفكك المعلومات وتجزئتها.

ولذلك فقد يوجه نقد شديد لهذا المنهج خاصة وأن جميع مظاهر الحياة تبدو متكاملة، وحين يواجه التلميذ مشكلة معينة فى حياته فإنه يعالجها باستخدام المعلومات التي يجدها نافعة لحل المشكلة بغض النظر عن تقسيم المواد الدراسية، كما أن الخبرة التربوية المتكاملة أساس للنمو المتكامل والسليم للتلميذ.

ب / ٢ – التنظيم المنطقي للمواد الدراسية ليس تنظيما سيكولوجيا مناسبا :

حيث يتجاهل تنظيم المواد الدراسية بالأسلوب المنطقي الحقائق والنتائج التي كشف عنها علم النفس، وخاصة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وبعض تلاميذ المرحلة الثانوية، والتي تشير إلى أهمية مراعاة مستويات نضج التلاميذ واستعداداتهم للتعلم وميولهم وقدراتهم وحاجاتهم لزيادة فاعلية التعلم، وبذلك أهمل هذا التنظيم الجوانب السابقة لسيكولوجية التلاميذ، وبالتالي أصبح التلاميذ فى المرحلة الابتدائية لا يجدون فائدة فى دراستهم للمواد بطريقة منطقية منظمة، ولكن قد يدرك بعض طلاب المرحلة الثانوية فائدة الدراسة المنظمة للمواد الدراسية وأهميتها لاكتساب المعرفة والالتحاق بالجامعة وإنماء شخصياتهم وإن كان هناك نسبة كبيرة من طلاب هذه المرحلة يدرسون المواد الدراسية ليس لغرض سوى النجاح أو إرضاء الأبوين أو الخوف من العقاب، وكثيرا ما يلجئون إلى حفظ هذه المواد الدراسية مما يجعلها فرصة للنسيان بعد فترة قصيرة.

ب / ٣ – محتوى منهج المواد الدراسية المنفصلة محدود :

من عيوب هذا المنهج أن محتواه محدود بالمقرر الدراسي المفروض دراسته على كل فرقة دراسية، فى الوقت الذي اتسعت فيه ميادين العلم والمعرفة، لدرجة أن أصبح الانفجار المعرفي من سمات العصر الحاضر، وبالتالي لا يمكن أن تتضمن أية مادة دراسية كل ما يستحدثه العلم، فدراسة التلميذ لمقرر فى الكيمياء أو التاريخ الطبيعي أو التاريخ فى فرقة معينة لا يعنى أنه قام بدراستها دراسة كاملة لأن المقرر كما سبق أن ذكرنا يعتمد على اختيار موضوعات معينة قد لا تمثل الميدان، يضاف إلى ذلك ما قد يعترض منهج المواد الدراسية من حذف لبعض موضوعاته من قبل المعلمين نظرا لعدم أهميتها فى الامتحان أو لقصر الوقت أو لصعوبتها.

ب / ٤ – يعوق المنهج المواد الدراسية المنفصلة تحقيق الكثير من الأهداف التربوية المرغوبة :

كذلك يصعب فى ظل تنظيم منهج المواد الدراسية المنفصلة تحقيق الكثير من الأهداف التربوية المرغوبة، حيث يركز المنهج على إكساب التلاميذ مجموعة من المعلومات بينما يهمل الأهداف التربوية الأخرى مثل تدريب التلاميذ على أساليب التفكير العلمي وتنمية المهارات المناسبة لديهم وتنمية الاتجاهات والميول المناسبة وتكوين شخصياتهم بطريقة متكاملة، مما نتج عنه تنمية الجانب المعرفى أو العقلي للتلاميذ وإهمال الجوانب الأخرى لشخصياتهم كالجوانب الجسمية والاجتماعية والفنية والوجدانية والخلقية، وعلى الرغم من أن النمو العقلي من أهم مسئوليات المدرسة، إلا أن المدرسة مسئولة أيضا عن إمداد تلاميذها **بالخبرات التى تساعد على النمو المتكامل لشخصياتهم.**

ب / ٥ – لا يراعى منهج المواد الدراسية المنفصلة الفروق الفردية بين التلاميذ :

أدى تنظيم هذا المنهج وما ترتب عليه من عدم تنوع الخبرات التربوية المقدمة للتلاميذ وعدم استخدام طرق تدريس متنوعة بالإضافة إلى عدم تنوع الأنشطة التعليمية وعدم استخدام الطرق المناسبة لتقويم نمو التلاميذ إلى إهمال الفروق الفردية بين التلاميذ، مما أسفر عن عدم استغلال ما لدى الطلاب الموهوبين من قدرات وعدم مساعدة الطلاب الضعاف لتحسين مستوياتهم.

ب / ٦ – لا يدرب منهج المواد الدراسية المنفصلة عقل التلاميذ ولا ينمى تفكيرهم :

إذا كان الكثير من مؤيدي هذا المنهج يؤمنون بنظرية التدريب الشكلي، إلا أن الأبحاث والحقائق أثبتت خطأ هذه النظرية، فلا توجد أدلة تثبت أن المواد ذات الصفة المجردة أو التى تتطلب حفظ واستظهار مفاهيمها وقواعدها وأفكارها لها قيمة خاصة فى تدريب العقل، ولكن الواقع أن أفضل طريقة لتدريب العقل وتنمية التفكير المنطقي هو أن تستهدف المادة الدراسية من خلال طرق تدريسها تنمية التفكير المنطقي، فقد أثبتت بعض الدراسات الحديثة إمكانية تنمية التفكير المنطقي للطلاب باستخدام بعض طرق دورة التعلم Learning Cycle، كما يمكن تدريب العقل وتنمية التفكير من خلال حل المشكلات التى تواجهها فى الحياة العامة.

ب / ٧ – إهمال المنهج لمشكلات المتعلمين وحاجاتهم وميولهم :

حيث أدى إتباع التنظيم المنطقي للمواد الدراسية فى هذا المنهج وكذلك تخطيطه مقدما بواسطة المتخصصين وعدم اشتراك التلاميذ فى اختيار الموضوعات التى يدرسونها إلى

الاهتمام بالمادة الدراسية كغاية فى حد ذاتها وإهمال مشكلات التلاميذ واهتماماتهم وحاجاتهم وميولهم، مما جعل دراسة المادة جافة وبالتالي ينصرف عنها الكثير من التلاميذ وتتكون لديهم اتجاهات سلبية نحوها.

ب / ٨ – عدم مراعاة محتوى منهج المواد الدراسية المنفصلة لمستويات النمو العقلي للمتعلمين :

لما كان المنهج يخطط مقدما بواسطة المتخصصين ولا تتاح الفرصة لاشتراك المعلمين والتلاميذ فى عملية التخطيط فقد أدى ذلك إلى عدم مراعاة محتوى المنهج لمستويات النمو العقلي للمتعلمين، فأحيانا ما يكون محتوى المنهج سطحيا لا يعالج بعمق ما يتضمنه من حقائق ومفاهيم وفى أحيان أخرى يكون المحتوى صعبا أي أعلى من مستويات النمو العقلي للطلاب ولقد أثبتت بعض الدراسات الحديثة على سبيل المثال أن محتوى بعض مناهج العلوم فى المرحلة الثانوية غير مناسبة لمستويات النمو المعرفى للطلاب، نظرا لما يتضمنه من مفاهيم مجردة صعبة تتطلب دراستها استخدام بعض العمليات العقلية المجردة والتي لم يصل إليها نسبة كبيرة من الطلاب.

ب / ٩ – يؤدى المنهج إلى تشجيع روح التنافس غير المرغوب فيه بين التلاميذ ويحرمهم من الاعتماد على أنفسهم :

أدى اهتمام المعلمين بإتقان المادة الدراسية كغاية للتعليم فى ظل هذا المنهج أكثر من اهتمامهم بما للمعلومات من قيمة عند التلاميذ إلى تشجيع التنافس الفردي غير المرغوب فيه بين التلاميذ، إذ يحاول كل تلميذ أن يتحدى غيره بما يحفظ من المادةالدراسية، وبما يحصل عليه من درجات فى الاختبارات نتيجة هذا الحفظ، وذلك بدلا من تشجيع التلاميذ على التعاون فيما بينهم لتحقيق أهدافهم بطريقة جماعية .

كما أدت عملية إتقان المادة الدراسية أيضا إلى قيام المعلم بالعبء الأكبر فى عملية التعليم والتعلم مستخدما فى ذلك طريقة الشرح والتلقين . وكثيرا ما يلجأ المعلم إلى تلخيص وتبسيط المعلومات صعبة الفهم على التلاميذ وضغطا فى كتيبات أو مذكرات كخلاصة سهلة التناول وسريعة الحفظ مما ترتب عليه حرمان التلاميذ عن الاعتماد على أنفسهم.

ب/١٠– يؤدى منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى سلبية التلميذ:

وذلك بسبب طريقة الإلقاء السائدة من جانب المعلم وإهمال الأنشطة التعليمية، مما يقصر دور التلميذ على الحفظ و الاستظهار للمعلومات، ولهذا الدور السلبي للتلميذ عيوبه فى

عملية التعلم حيث أظهرت الدراسات أن إيجابية التلميذ ونشاطه أثناء التعلم يزيد من تعلمه للمعلومات وغيرها من الخبرات التعليمية ويقلل من معدل النسيان، فى حين أثبتت دراسات أخرى أن التلاميذ ينسون ٥٠ % من المعلومات التى حفظوها بعد عام من دراستها وتصل هذه النسبة إلى ٧٥% بعد عامين.

ب/١١- يهمل منهج المواد الدراسية المنفصلة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية السائدة :

نظرا لاهتمام المنهج بإتقان التلاميذ للمعلومات المتصلة بالتراث الإنساني فقد أدى ذلك إلى إهمال للمشكلات الاجتماعية و الاقتصادية السائدة فى المجتمع، وبالتالي حرمان التلاميذ من التدريب على المشاركة فى حل هذه المشكلات، بل أن كثيرا ما يجد التلاميذ عندما يتركون المدرسة ويلتحقون بميدان العمل أن ما تعلموه فى المدرسة قليل النفع فى المجالات العملية الفعلية، وقد يرجع ذلك إلى عدم اهتمام هذا النوع من المناهج بالتطبيقات العلمية لما يدرسه التلاميذ من حقائق ومفاهيم ونظريات فى حياة الأفراد والمجتمع.

ثانياً : منهج المواد الدراسية المترابطة:

ظهر نتيجة للانتقادات العديدة التى وجهت إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة من جهة ولتطور البحوث والدراسات التربوية والسيكولوجية من جهة أخرى بعض المحاولات لتحسين منهج المواد الدراسية المنفصلة، ومن هذه المحاولات منهج المواد الدراسية المترابطة، وفيما يلي بيان بمفهوم هذا المنهج وخصائصه :

١ - مفهومه:

ويقصد بمنهج المواد الدراسية المترابطة العناية بإظهار العلاقات والروابط المتبادلة التى بين المواد الدراسية أو بين الموضوعات فيها، وقد يكون هذا الربط بين مادتين أو أكثر، أو بين موضوع فى مادة وموضوع فى مادة أخرى، فقد يتفق مدرس الفيزياء ومدرس الكيمياء على أن يكون موضوع الماء مجالا للربط بين المادتين حيث يمكن تناول الخواص الطبيعية للماء فى الفيزياء وتركيبه الكيميائي فى الكيمياء.

ويتضح من المثال السابق أن الربط ليس معناه بناء المنهج المدرسي على أسس مترابطة، ولكن المقصود به توجيه عناية المدرسين إلى العلاقات التى بين أجزاء منهج المواد

الدراسية المنفصلة، والأمر فى النهاية متروك لحساسية المدرسين للعلاقات الممكنة بين المواد الدراسية.

٢ – أنواع الربط بين المواد الدراسية:

توجد عدة أنواع للربط بين المواد الدراسية أهمها:

(أ) الربط العرضي:

تظل المواد الدراسية فى هذا النوع من الربط منفصلة عن بعضها البعض، ولكن تترك الحرية للمدرس لإظهار العلاقات والربط بين أجزاء مادة دراسية بمادة دراسية أخرى بدون خطة مسبقة وعندما تسمح الفرصة بذلك، سواء أكانت تنتمي إلى مجال دراسي واحد أو تنتمي إلى عدة مجالات دراسية، ومن أمثلة الربط العرضي الذي يمكن للمدرس القيام به بين مواد دراسية تقع فى مجال واحد ما يمكن للمدرس القيام به بين مواد دراسية تقع فى مجال واحد ما يمكن أن يقوم به مدرس المواد الاجتماعية من ربط بين الجغرافيا والتاريخ، فيشير مثلا عندما يتناول موضوع جغرافية قناة السويس وأهميتها الاقتصادية إلى تاريخ القناة من حيث قصة حفرها وتأميمها والحروب التى تمت فى منطقة القناة .. وهكذا .

ومن أمثلة الربط العرضي بين مواد دراسية تنتمي إلى مجالات مختلفة ما يمكن أن يقوم به مدرس اللغة العربية من ربط بين مادة الأدب ومادة التاريخ حيث يشير إلى تاريخ العصر الذي يدرسون أدبه.

ونفس الأمر يمكن أن يقوم به مصمم التربية الإسلامية عند الربط بين التفسير والحديث والفقه، فعندما يتناول المحرم من المأكل والمشرب يمكن أن يتناول الآيات التى فيها إشارة إلى هذه الأحكام بالبيان والتفسير ويستعين فى ذلك بالأحاديث المرتبطة بها .

ولقد فشل هذا الربط العرضي فى تحقيق الهدف منه ولم يهتم به عدد كبير من المعلمين للأسباب الآتية:

- أثر كل معلم له اطلاعه على المادة التى يقوم بتدريسها وبذلك أصبح معلوماته عن المواد الأخرى ضحلة غير كافية مما جعله غير قادر على القيام بالربط بالصورة المطلوبة.
- تضخم المواد الدراسية نتيجة تضخم التراث الثقافي وما تبعه من كثرة عمليات الإضافة إلى المقررات الدراسية فى الوقت الذي لم تحدث فيه زيادة فى عدد الساعات المخصصة للمادة الدراسية مما جعل الوقت المخصص غير كاف للقيام بعملية الربط.

- ليس هناك آي إلزام من قبل السلطات التعليمية لكي يقوم المعلم بعمليات الربط مما جعله يتجنبها بدون حرج ولا مسئولية.

(ب) الربط المنظم:

وفى هذا النوع من الربط يتفق مجموعة من مدرسي كل صف من الصفوف الدراسية فى بداية العام الدراسي على خطة محكمة ومنظمة يسيرون بمقتضاها فى عملية التدريس لإبراز العلاقات التى تربط بين المواد الدراسية المختلفة وذلك من خلال قيام كل مدرس بتدريس الموضوع الذي يتم الاتفاق عليه من زاويته الخاصة، وتعتبر هذه الفكرة تطوير للربط العرضي.

ويمكن أن يتم الربط المنظم بطريقتين هما:

الأولى : الربط بين أجزاء من المواد الدراسية المتشابهة أو بين المواد الدراسية غير متشابهة بحيث يدور الربط حول موضوعات خاصة، وذلك بأن يتفق مدرسو المواد المختلفة على اختيار موضوعات معينة فى المنهج يتناولها كل منهم من زاويته بطريقة تبرز العلاقات الموجودة بين مادته والمواد الأخرى، مثل الربط بين الجغرافيا والتاريخ – أو الطبيعة والكيمياء– أو الكيمياء والأحياء – أو الجبر والهندسة هذا بالنسبة للمواد الدراسية المتشابهة.

والربط بين الأدب والتاريخ – أو الجغرافيا والجيولوجيا – أو الجغرافيا والأحياء بالنسبة للمواد الدراسية غير المتشابهة، وفى جميع الحالات يتم الربط بوضع خطة عامة لدراسة موضوعات منهجية معينة، كما أوضحنا سابقا فى أمثلة الربط العرضي.

الثانية : الربط بين المواد الدراسية حول مشكلات اجتماعية أو موضوعات عامة، حيث يقوم المدرسون باختيار بعض المشكلات أو الموضوعات العامة ووضع الخطط اللازمة لدراسته، ومن أمثلة هذه المشكلات الاجتماعية مشكلة تلوث البيئة، ومشكلة المواصلات، ومشكلة الإسكان، ومن أمثلة الموضوعات العامة موضوعات الصناعة – الماء – وسائل الاتصال .. وغيرها.

٣ – نقد منهج المواد الدراسية المترابطة:

على الرغم من أن أنصار منهج المواد الدراسية المترابطة يرون أنه يؤدى إلى محاولة تكامل المعرفة إلى حد ما، وأن التلاميذ يلمسون العلاقات بين المواد الدراسية المختلفة مما يقلل من تجزئة المعرفة وتفككها، إلا أنه توجه إلى هذا المنهج، بانتقادات شديدة، حيث بقيت المواد الدراسية منفصلة، إذ ظلت كل مادة تدرس فى حصص مستقلة وعلى أيدي

مدرسين مختلفين، وبذلك فإن لهذا المنهج نفس العيوب التى ذكرت فى نفس المواد الدراسية المنفصلة.كما أدى الربط العرضي بين المواد الدراسية فى كثير من الأحيان إلى حدوث خلط فى الحقائق العلمية.

ثالثاً : منهج المواد الدراسية المندمجة:

١ – مفهومه:

ظهر منهج المواد الدراسية المندمجة كخطوة نحو تحقيق تكامل المعرفة ولإزالة الحواجز بين المواد الدراسية المنفصلة، ويقصد بمنهج المواد الدراسية المندمجة مزج وصهر المواد الدراسية مزجا تاما بإدماجها فى بعضها بحيث تزول الحواجز التى بينها، ويشبه المزج والتفاعل بين المواد الدراسية المندمجة ما يحدث عند اتحاد عناصر فى التفاعلات الكيميائية.

٢ – مراحل عملية الدمج :

ولقد مر الإدماج فى عدة مراحل هى :

(أ) مرحلة الإدماج بين محتويات مجموعة متقاربة من المواد الدراسية:

ويتم فى هذه المرحلة الإدماج بين محتويات مواد الميدان الواحد بعضها مع بعض مثل إدماج علم الحيوان والنبات والجيولوجيا فى مادة الأحياء وإدماج المواد الاجتماعية فى كتل مندمجة وإدماج الحرارة والكهرباء والمغناطيسية فى مادة الفيزياء.

ولكن لم يتحقق تكامل المعرفة فى هذه المرحلة من الإدماج بين محتويات المواد الدراسية، إذا لا تتعدى ضم المواد المنفصلة بطريقة خاصة تحت اسم جديد بينما ظلت أجزاء كل مادة محتفظة بخواصها وتنظيمها. فمنهج المواد الاجتماعية فى بعض صفوف المرحلة الابتدائية و المرحلة الإعدادية على سبيل المثال لم يحدث فيه سوى ضم الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية داخل غلاف الكتاب فقط ولكن بقيت كل مادة مستقلة عن الأخرى.

(ب) مرحلة الإدماج بين محتويات مجموعة غير متقاربة غير المواد الدراسية:

ويتم فى هذه المرحلة إدماج محتويات مادتين أو أكثر من المواد الدراسية غير متقاربة كدمج التاريخ والأدب معا فى مقرر واحد يمكن أن تطلق عليه (تاريخنا القومي) حيث يقوم مدرس واحد بتدريسه. ويمكن أن يقسم المقرر إلى سلسلة من الفترات التاريخية ويدرس الأدب الخاص بكل عصر من العصور جنبا إلى جنب من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لهذا العصر.

(ج) مرحلة الإدماج بين محتويات المواد الدراسية فى صورة مشكلات واسعة من واقع بيئة التلاميذ:

وتعتبر هذه المرحلة من الإدماج أكثر تطورا وتقدما نحو تكامل المعرفة من المرحلتين السابقتين. حيث ينتقل الاهتمام من المادة الدراسية إلى مشكلات واسعة مرتبط بحالات التلاميذ، قد تكون مشكلات اقتصادية أو صحية أو بيئية مما يجعل المواد الدراسية متداخلة مندمجة فى بعضها كتداخل ظروف الحياة ومشكلاتها واندماجها، وبذلك يربط هذا النوع من الإدماج المواد الدراسية بحياة التلاميذ حيث تصبح المادة ذات معنى ووظيفة له وتساعدهم على إدراك المشكلات المتصلة بحياتهم مما يجعل التعلم أبقى أثرا وأكثر مرونة.

٣ – نقد منهج المواد الدراسية المندمجة:

على الرغم من أن هذا المنهج أكثر تقدما نحو تكامل المعرفة إلا أنه يعاب عليه بما يلي:

(أ) لا يسمح للتلاميذ بالتعمق فى أية دراسة من الدراسات التى يقومون بها، حيث يؤدى إلى إمداد التلاميذ بقواعد عامة ومفاهيم رئيسية فى المواد الدراسية، مما يجعل الدراسة سطحية، وبذلك يصلح هذا المنهج لصغار التلاميذ فى التعليم الأساسي و يصلح للكبار فى المرحلة الثانوية لأنهم يحتاجون إلى التعمق فى المادة الدراسية.

(ب) يؤدى الإدماج فى كثير من الأحيان إلى التفكير غير المنظم عند التلاميذ، حيث كان المدرسون يعدون المنهج مقدما ثم يفرضونه على التلاميذ كمادة دراسية أصعب من المواد المنفصلة.

(ج) يضاف إلى ما سبق مشاركة هذا المنهج خاصة فى مراحله الأولى والثانية لمنهج المواد الدراسية المنفصلة فى الكثير من عيوبه، باستثناء الفصل بين المواد الدراسية، حيث خطى هذا المنهج خطوة هامة نحو تكامل المعرفة، وإن كانت هناك بعض المواد الدراسية لم يتحقق التكامل بينها، وكل ما يحدث هو ضم هذه المواد فى صورها المنفصلة داخل غلاف الكتب.

رابعا: منهج المجالات الواسعة:

١ – مفهومه:

ظهر منهج المجالات الواسعة كمحاولة من المحاولات المبذولة للتغلب على التميز والفصل الحاد بين المواد الدراسية المنفصلة، وكخطوة مكملة لاتجاه الربط والدمج بين المواد الدراسية.

ويقصد بمنهج المجالات الواسعة تجميع المواد الدراسية المتشابهة فى مجالات واسعة تضمها بحيث تزول الحواجز بينها تماما، وبذلك يمثل هذا المنهج محاولة لتكامل المواد الدراسية.

ومن أهم المجالات التى يتكون منها هذا المنهج :

- مجال العلوم العامة: ويتضمن مواد الطبيعة والكيمياء والأحياء والجيولوجيا.
- مجال المواد الاجتماعية: ويجمع مواد الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والاقتصاد.
- مجال الدراسات اللغوية : ويضم فروع اللغة من قراءة ونصوص وأدب ونحو وإملاء وخط.
- مجال الدراسات الدينية : ويضم الحديث والتفسير والفقه والتوحيد والسيرة.
- مجال الرياضيات العامة: ويشمل الحساب والجبر والهندسة.
- مجال التربية الفنية ويضم : الرسم والأشغال والموسيقى.

ولقد استخدم منهج المجالات الواسعة على نطاق واسع فى المدارس الابتدائية والإعدادية، حيث تم تجميع المواد الدراسية كالقراءة والكتابة والنحو فى دروس اللغة، وجمعت مواد الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية فى مقرر المواد الاجتماعية، وذلك لأن هاتين المرحلتين لا تتطلبان تعمق فى المواد الدراسية، بينما نظم منهج المجالات الواسعة فى المرحلة الثانوية فى صورة مشكلات مرتبطة بحياة التلاميذ والمجتمع الذي يعيشون فيه مثل مشكلة التغذية ومشكلة تزايد السكان ومشكلة المواصلات، ومشكلة التلوث البيئي، ومشكلة الزواج، والمشكلات الصحية –وغيرها، وترتب على هذا تنظيم الوحدات الدراسية التى لعب منهج المجالات الواسعة دورا كبيرا فيها.

ولكن فى الواقع لم تنجح الجهود المبذولة فى إزالة الحواجز بين مواد المجال الواحد إزالة تامة فلو حللنا أحد هذه المجالات كالعلوم العامة نجده يجمع أجزاء مختلفة من المواد التى يتضمنها المجال كالفيزياء والكيمياء والأحياء مع احتفاظ كل جزء بصفته الخاصة التى تميزه

عن أجزاء المواد الأخرى ويبدو أن كل ما يحدث هو تجميع هذه الأجزاء داخل غلاف كتاب واحد، ولقد حاول المربون علاج هذا القصور ببناء الوحدات الدراسية.

٢ – مزايا منهج المجالات الواسعة:

يتمتع منهج المجالات الواسعة بمجموعة من المزايا أهمها:

أ – يؤدى منهج المجالات الواسعة إلى تكامل المواد الدراسية إلى حد ما مما يجعل للتعلم معنى لأن للتكامل دور كبير فى مجال المناخ ومجالات الحياة أيضا، وبذلك يحاول هذا المنهج تحطيم الحواجز التى تفصل بين المواد الدراسية .

ب – تنظيم منهج المجالات الواسعة للمعرفة تنظيما وظيفيا، حيث تصبح المعرفة التى يحصل عليها التلاميذ من خلال التكامل بين المواد الدراسية أكثر وظيفية لتشابهها إلى حد كبير مع الصورة التى تظهر بها المشكلات فى حياة الفرد والمجتمع، مما يساعد التلاميذ على فهم طبيعة المشكلات ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها.

جـ – يتيح منهج المجالات الواسعة الفرصة أمام التلاميذ للإحاطة بكثير من المواد الدراسية وفهم أوسع للمشكلات المعاصرة، وبذلك يتغلب هذا المنهج على بعض عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة والتى تتمثل فى دراسة التلاميذ لأجزاء محدودة من المواد الدراسية المختلفة، حيث يصبح التلاميذ فى ظل منهج المجالات الواسعة الذى يجمع بين عدد من المواد المتشابهة قادرين على فهم أشمل لميادين واسعة من المعرفة.

د – يعمل منهج المجالات الواسعة على ربط المدرسة بالمجتمع وذلك من خلال تنظيم المنهج حول بعض المشكلات الاجتماعية وإن كان هذا الربط لم يتم بالصورة المنشودة، وبذلك يعتبر هذا المنهج أفضل من المنهج المنفصل والمنهج المترابط فى هذه الناحية.

هـ – يؤكد منهج المجالات الواسعة على دراسة المفاهيم والمبادئ الأساسية والتعميمات أكثر من اهتمامه بالحقائق والمعلومات المفككة: حيث يكتسب التلاميذ الكثير من المفاهيم والمبادئ الأساسية والتي تصبح جزءا رئيسيا من كيانهم المعرفى وتصبح أكثر وظيفية، وذلك بدلا من التركيز على الحقائق والمعلومات المفككة سريعة النسيان.

٣ – عيوب منهج المجالات الواسعة:

أ – يقدم منهج المجالات الواسعة المعرفة بشيء من السطحية، لأن ضم المواد الدراسية المتقاربة لا يتيح الفرصة للتعمق فى كل مادة ولذلك يعتبر هذا المنهج أكثر ملاءمة

للمرحلتين الابتدائية والإعدادية ولكنه غير مناسب للمرحلة الثانوية التى تحتاج إلى التخصص والتعمق فى المواد الدراسية.

ب – صعوبة إزالة الحواجز بين بعض المواد الدراسية وضمها فى مجال واحد، فهذه عملية معقدة تحتاج إلى خبراء ومتخصصين مازال عددهم قليل حتى الآن، مما نتج عنه عدم تحقيق التكامل المنشود عن طريق منهج المجالات الواسعة، ففى أمثلة كثيرة بقيت محتويات المواد المنفصلة كما هى بعد تجميعها داخل غلاف الكتاب.

جـ – يحتاج هذا التنظيم من المناهج فى تنفيذه إلى خبرة ودقة قد لا تتوافر لدى المدرسين الحاليين.

د – يهتم هذا المنهج بالجانب المعرفى أكثر من اهتمامه بالجوانب التربوية الأخرى مثل التنمية الشاملة لشخصية التلاميذ وتكوين المهارات والاتجاهات والميول.

هـ – قد يترتب على استخدام منهج المجالات الواسعة معرفة مجردة أعلى من مستوى النضج العقلي للتلاميذ حيث يقدم المفاهيم والمبادئ المستخدمة لربط المواد الدراسية بصورة مجردة أكثر صعوبة فى الفهم بالنسبة لكثير من التلاميذ وذلك نتيجة عدم الاهتمام بالحقائق التفصيلية التى توضح هذه المفاهيم والمبادئ.

و – لا يساعد منهج الحالات الواسعة المتعلم على إدراك التنظيم المنطقي للمواد الدراسية لأن ضم المواد الدراسية فى صورة تنظيم المجالات الواسعة يؤدى إلى فقدان المتعلم للتنظيم المنطقي الذي يتميز به منهج المواد الدراسية المنفصلة.

ز – لا يتيح منهج المجالات الواسعة الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة التربوية مما يؤدى إلى سلبيتهم أثناء التعلم وبالتالي سرعة نسيانهم لما تعلموه.

حـ – قد يفضل المدرس مادة دراسية على غيرها من المواد الأخرى المتضمنة فى منهج المجالات الواسعة، مما يجعل باقي المواد تبدو ثانوية عنده وعند التلاميذ.

خامساً : منهج المواد المتكاملة :

ظهر منهج التكامل فى بدايته كخطوة وسط بين المواد الدراسية المنفصلة والمواد المندمجة اندماجا تاما، حيث كان محاولة لتوفيق بين الانفصال الكلى والدمج التام، ثم تغير مفهوم التكامل وأصبح يشير إلى تكامل شخصية المتعلم ونموه المتكامل، وبهذا المعنى يتضح أن هناك اختلاف بين مفهوم الدمج ومفهوم التكامل، فالدمج محاولة للمزج بين المواد الدراسية ودمجها أي وحدة المواد الدراسية، ولكن التكامل يعنى وحدة الفرد المتعلم.

١ – مفهوم منهج التكامل:

درست فيما سبق بعض المحاولات التى بذلت لتحسين منهج المواد الدراسية المنفصلة وذلك للتغلب على تفتت المعرفة وتجزئتها، وتمثلت هذه المحاولات فى الربط بين المواد الدراسية كما فى منهج المواد الدراسية المترابطة، أو دمج ومزج بعض المواد الدراسية مع بعضها كما فى منهج المواد الدراسية المندمجة أو تجميع المواد الدراسية المتشابهة وضمها فى مجال واسع كما فى منهج المجالات الواسعة . وأخيرا التكامل بين المواد الدراسية كما فى منهج التكامل.

ولقد ظهر منهج التكامل فى بدايته كخطوة وسط بين المواد الدراسية المنفصلة والمواد الدراسية المندمجة إدماجا تاما، أي أنه كان محاولة للتوفيق بين الانفصال الكلى و الدمج التام، لأنه يعترف بالمواد المنفصلة ويستخدمها ولكنه مع اعترافه بها واستخدامه إياها فإنه يتجاهل الحدود والفواصل التى بينها إذا لزم الأمر وذلك أثناء التدريس، لكي يربط بين هذه المواد ببعضها البعض دون أن يدمجها.

فالتكامل فى بداية الأمر كان يركز على الرغبة فى التكامل الطبيعي عند التلميذ، والعناية بالفائدة التى تعود على التلميذ من المادة الدراسية التى يدرسها والاهتمام بالنمو المتكامل للمتعلم فى مختلف الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية . وذلك بتهيئة الظروف والإمكانات التى تجعل المتعلم ينمو بطريقة متكاملة، وتدريب التلميذ على القيام بالتكامل بين خبراته السابقة وخبراته الحالية ويستخدم ذلك فى مواجهة المشكلات الجديدة فى حياته، مما يشعر المتعلم بهذا التكامل فى نفسه، ويراعى المدرسون فى هذا المنهج ألوان النشاط التى يقوم بها التلاميذ بحيث تساعدهم على المرور بخبرات متنوعة متصلة تكمل بعضها البعض، كما يركز هذا المنهج على تنمية علاقات قوية بين المدرسة و الحياة، وبذلك أصبح منهج التكامل يراعى تكامل المواد الدراسية والحياة والخبرة ونمو التلميذ النفسي.

ويقصد بمنهج التكامل – إذن – ذلك المنهج الذي يقدم المعرفة للتلاميذ بطريقة وظيفية على صورة مفاهيم أساسية متدرجة ومترابطة تغطى الموضوعات المختلفة وتوضح وحدة المعرفة، وتعاون التلاميذ على إدراك أهميتها فى حياتهم اليومية و العالم الذي يعيشون فيه بما يؤدى إلى تكامل شخصياتهم، دون أن يكون هناك تكرار للموضوعات أو المشكلات أو تجزئة للمعرفة إلى ميادين منفصلة .

ويتضح من المفهوم السابق أن منهج التكامل يقوم على أساس تآزر المعارف المختلفة حول محور معين قد يكون هذا المحور موضوع أو مشكلة يشعر التلاميذ بالحاجة إلى دراستها مثل مشكلة التلوث البيئي، حيث يلجأ التلاميذ إلى البحث عن المعلومات التى تساعدهم فى إدراك أبعاد هذه المشكلة وكيفية حلها. ويرجع التلاميذ فى ذلك إلى الكثير من المواد الدراسية المنفصلة مثل علوم البيئة، والنبات والحيوان والجيولوجيا والكيمياء والاقتصاد والجغرافيا والفلك... وغيرها لكي يأخذوا منها ما يساعدهم على فهم المشكلة من جوانبها المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والطبيعية وإيجاد الحل المناسب لها، وذلك دون الإشارة إلى مسميات هذه المواد الدراسية التقليدية، وبذلك يحدث التكامل داخل المتعلم ويصبح ما يتعلمه جزء من شخصيته من خلال تنظيم معرفته وخبراته التى تبدو مفككة ومبعثرة فى بداية الأمر، وبعدها تترابط هذه المعارف والخبرات بحيث تصبح لها وظيفة ومعنى بالنسبة له، مما يساعد على تحقيق تكامل شخصية التلميذ عن طريق ما يكتسبه من معارف متكاملة ومهارات واتجاهات تنمى جميع جوانب شخصيته العقلية والجسمية والاجتماعية والخلقية والانفعالية.

٢ – مبررات بناء المناهج المتكاملة:

توجد مجموعة من المبررات تحتم ضرورة بناء المناهج المتكاملة، ويمكن إيجاز هذه المبررات فيما يلي:

أ – يعتبر الكون كلا متكاملا، حيث يتكون من عدة عناصر تعمل بطريقة متكاملة، ومن ثم فإن محاولات المعلم لوصف وتفسير الظواهر الكونية التى تدور حولنا يتطلب تدريس المناهج بطريقة متكاملة، حيث يمكن لمجموعة محددة من القوانين والنظريات أن تفسر كل الظواهر الطبيعية.

ب – تحتاج المشكلات التى يواجهها التلميذ فى حياته إلى تضافر أكثر من مادة عملية لحل هذه المشكلات، وبالتالي تعتبر المناهج المتكاملة أكثر واقعية وارتباطا بالحياة.

جـ - تعتبر المناهج المتكاملة أكثر ملاءمة لطبيعة نمو التلاميذ فى مراحل التعليم العام وخاصة فى المراحل الأولى منه حيث يتم نمو التلاميذ فى هذه المراحل بالشمولية والمتكامل (كما يدرك التلاميذ العالم المحيط بهم كوحدة متكاملة).

د - أدى التقويم العلمي فى العصر الحديث إلى تداخل فروع العلم وظهور علوم جديدة تجمع أكثر من فرع من الفروع التقليدية للمواد وبالتالي ليس من المرغوب فيه وضع فواصل مصطنعة بين المواد الدراسية المختلفة، بل يجب بناء المناهج المتكاملة التى تبرز وحدة المعرفة، خاصة وأن العلوم متكاملة فى طبيعتها.

هـ - تعمل المناهج المتكاملة على ربط المناهج بالبيئة التى يعيش فيها التلاميذ مما يتيح الفرصة لتعرف التلاميذ على مشكلات بيئتهم ومحاولة المساهمة فى حلها، مثل مشكلات نقص الغذاء – التلوث البيئي – المواصلات – وغيرها، مما يجعل التلاميذ أكثر تكيفا مع البيئة ويساعد على ربط المدرسة بالبيئة.

و - تساعد المناهج المتكاملة على التخلص من التكرار الذي يتسم به منهج المواد الدراسية المنفصلة، مما يوفر وقت التلاميذ ويزيل مللهم، كما توفر الجهود والمال نتيجة توفير عدد المدرسين اللازمين والمعامل والكتب ووسائل التقويم حيث يحتاج المنهج المتكامل إلى نوع واحد من المدرسين وكتاب واحد ونوع واحد من الامتحانات.

ز - تعمل المناهج المتكاملة على رفع المستوى العلمي للمدرسين، لان شمولية هذه المناهج تجعل المدرس مضطر إلى تطوير نفسه و التعمق فى كافة التخصصات التى لها علاقة بمفاهيم ومشكلات المنهج.

حـ - تراعى المناهج المتكاملة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بتقديم الخبرات التربوية المتنوعة والمتدرجة المستوى، والتنوع فى الأنشطة التعليمية و الوسائل المستخدمة.

ط - تكون المناهج المتكاملة شعوراً أكثر عمقاً عند التلاميذ بان التفكير العلمي لا يقتصر وجوده فى المناهج التى يدرسونها وإنما يمكن أن يستخدم فى حل مشكلات واقعية يعيشها التلاميذ خارج المدرسة.

ى - تؤدى دراسة المناهج المتكاملة إلى زيادة فاعلية التلميذ للتعلم وإيجابيتها نتيجة ما يقوم به من أنشطة تعليمية، وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن استخدام المناهج المتكاملة يرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ويقلل من معدل نسيانهم للمعلومات، كما يساعد على نمو اتجاهاتهم نحو المواد التى يدرسونها.

ك – تؤدى مساهمة المناهج المتكاملة فى حل مشكلات البيئة إلى زيادة اتجاهات التلاميذ وميولهم العلمية وتقديرهم لدور العلم و العلماء فى تقدم البشرية، ويعتبر هذا من أهم أهداف المدرسة.

ل – يؤدى منهج التكامل إلى إحداث نمو متكامل فى جميع جوانب شخصية التلميذ العقلية والجسمية والاجتماعية و الانفعالية من خلال ما يكتسبه من معارف متكاملة ومهارات واتجاهات وغيرها.

٣ – أسس منـهج التكامل :

يقوم منهج التكامل على مجموعة من الأسس الفلسفية و الاجتماعية والنفسية والتربوية.

أ – الأساس الفلسفي :

تعتبر الخبرة فى الفكر التربوي الحديث سجل متكامل لا يمكن أن نفصل بين أجزائها بعضها عن بعض، وتتكون الحياة من مجموع هذه الخبرات المتكاملة حيث نجد أن لكل منها بداية وحركة نحو النهاية ثم تحقيقاً لنهايتها، وترتبط هذه الخبرات برباط واحد يجمعها ليكون منها لحنا منسقاً منسجماً مع الحياة.

ويؤدى التكامل والاستمرار والاتصال فى الخبرة إلى وحدتها، فالاستمرار والتكامل يؤديان إلى اتصال الخبرة ، وبالتالي تسير الخبرة دون أن يكون هناك فجوات فى اتصالها، ويكون الارتباط بين أجزائها ليس مجرد ارتباط ميكانيكي، بل تندمج أجزائها اندماجا وثيقاً يجعل من الصعب التمييز بين هذه الأجزاء وبذلك تتميز الخبرة بالوحدة.

والوحدة والتكامل اللذان يميزان الخبرة ويربطان بين أجزائها المختلفة لتظهر كنسيج متشابك الأطراف يعتمدان على الذكاء و التفكير الإنساني كعامل للربط بين الأجزاء المفككة والمختلفة للخبرة، ويمكن بتحقيق الوحدة والتكامل فى الخبرة التربوية التى يكتسبها الفرد المتعلم أن تحقق التكامل فى شخصيتها وتعتبر هذه العملية من أهم أهداف التربية .

ب – الأساس الاجتماعي :

أصبح تكامل المجتمعات ووحدتها أكثر ضرورة فى العصر الحديث نتيجة بعض العوامل التى ظهرت فى هذا العصر مثل الاختراعات التكنولوجية الحديثة و التقدم فى النواحي الاجتماعية وغيرها من العوامل التى ساعدت على وحدة وانسجام وتكامل المجتمعات

وأهم هذه العوامل ما يلي :

- أدى التقدم الهائل فى مجال وسائل الاتصال والإعلام إلى سهولة الاتصال الفكري بين الشعوب المختلفة مما يساعد على التلاحم بين الأفراد وتكوين علاقات بين الشعوب المختلفة.
- أدت الاختراعات العلمية و التكنولوجية إلى تمتع غالبية الناس بالكثير من الخدمات فى جميع مرافق الحياة وساعد ذلك سهولة الاتصال بين الشعوب.
- رغبة الحكومات فى العصر الحديث فى تحقيق تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين، مما جعلها تسعى جاهدة للعمل على تلبية حاجات الجماهير العريضة من مسكن وغذاء وكساء وخدمات اجتماعية وتعليمية وثقافية، مما يحقق إحساس الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وتكامله فى هذا المجتمع.
- زيادة الطلب على التعليم خاصة فى البلاد النامية، كعامل هام من عوامل تقدمها ورقيها، وكعامل من عوامل تكامل المجتمع حيث يحقق الوحدة و الانسجام بين أفراده.
- يمكن من خلال الاتصال الفكري بين الجماعات ومن خلال المناقشة و التحليل للآراء و الأفكار المختلفة، التوفيق بين الأفكار والآراء المتعارضة مما يحقق الأهداف المشتركة للأفراد والجماعات وبالتالي يحقق الوحدة والانسجام بين أفراد المجتمع الواحد.
- التغيرات الاجتماعية السريعة وما نتج عنها من صراع بين الممارسات القديمة و الحديثة فى جميع مجالات الحياة مما يحتم ضرورة قيام التربية بتقديم خبرات تربوية متكاملة تجمع بين القديم و الحديث.

جـ – الأساس النفسي :

إن تكامل الخبرات التربوية عملية تنظيمية للخبرة تحدث فى عقل وتفكير الفرد المتعلم، ويعبر هذا النشاط التنظيمي عن نفسه بصورة مستمرة فى المواقف التى يقابلها المتعلم، وبهذا يكون المتعلم اتجاها عقليا يجعله يعمل دائما ليكامل بين الخبرات التى يكتسبها .

ويتطلب تكوين الاتجاه التكامل لدى التلاميذ قيام المدرس بما يلي

١- أن يهيئ المواقف التعليمية التى تتيح الفرصة للتلميذ كي يجمع بين خبراته بأسلوب تكاملي .

٢- أن يكون فى التلميذ الرغبة فى معالجة خبراته باستمرار بطريقة متكاملة بحيث يصبح التلميذ مبتكرا وخلاقا وذلك عن طريق إيجاد علاقات جديدة وارتباطات جديدة وتكامل

جديد.ولذلك يجب على المعلم تنظيم أنواع النشاط المختلفة التى يقدمها داخل الفصل بحيث :

- تدفع التلميذ للقيام بالسلوك التكاملي .
- تسمح للتلميذ بالحرية فى إيجاد أنواع جديدة من العلاقات دون التقيد بما قام به المدرس من تكامل للخبرات التربوية.

وعلى هذا الأساس يوجد ثلاثة مستويات لعملية التكامل بين الخبرات التربوية هي :

- تشرب التلميذ لنمط تنظيمي للخبرات التربوية ومعرفة تطبيقاته من خلال موقف يعده المعلم مسبقا.
- وصول التلميذ بنفسه إلى نمط تنظيمي للخبرات التربوية يختاره له المعلم ويساعده فى الوصول إليه.
- وصول التلميذ إلى تكوين نمط تنظيمي للخبرات التربوية خاص، ويعد هذا المستوى أسمى أهداف منهج التكامل.

د – الأساس التربوي :

تعتبر الخبرة الإنسانية محصلة التفاعل بين الإنسان و البيئة التى يعيش فيها والتي تؤدى تغيراتها المستمرة إلى ظهور حقائق جديدة، تساهم تطبيقاتها العملية فى حل المشكلات التى تواجه الفرد فى علاقته ببيئته . والمعرفة عملية مستمرة لأن حقائق العلم قابلة للتعديل و التغيير، كما تتطلب المواقف الجديدة حقائق جديدة وبذلك يصبح التكامل عملية مستمرة . فالمتعلم لا يكامل بين خبراته التربوية مرة واحدة فى حياته، ولكن يعيد عملية التكامل بنفسه وبطريقته الخاصة بصفة دورية كلما قابل حقائق ومعلومات جديدة، بل يستطيع تحليل الخبرات المتكاملة إلى الأجزاء المكونة لها ويكاملها من جديد بصورة أخرى.

وتعمل هذه الخبرات التربوية المتكاملة على تأدية دورها فى عملية التعلم حيث تكسب التلميذ الكثير من الحقائق و المفاهيم والتعميمات والمهارات العملية و الاجتماعية و الأكاديمية و الاتجاهات السليمة، كما تكسبه الكثير من القيم التى تفيده فى حياته، وتكسبه أيضا مهارات التفكير العلمي وتشبع حاجات التلميذ البيولوجية و الاجتماعية، كما تؤدى هذه الخبرة المتكاملة إلى خبرات أعمق وأشمل بحيث يتفاعل التلميذ ككل وبأسلوب ناجح فى حياته، وتساعد هذه الجوانب السابقة على أحداث النمو المتكامل فى جميع جوانب شخصية التلميذ ويعد هذا أسمى أهداف العملية التربوية.

٤ – أبعاد التكامل :

توجد مجموعة من الأبعاد للتكامل يمكن بواسطتها الحكم على نوعية تكامل المنهج وتشمل هذه الأبعاد ما يأتى :

أ – مجال التكامل :

يقصد بمجال التكامل المواد الدراسية التى يتكون منها المنهج المتكامل وعما إذا قد تم بين فروع متشابهة وقريبة من المعرفة أو بين فروع بعيدة عن بعضها وأهم مجالات المناهج المتكاملة هى :

- تكامل بسيط بين فروع مادة دراسية واحدة مثل تكامل الحيوان و النبات فى علم الأحياء و تكامل المغناطيسية و الكهربية فى الفيزياء وتكامل فروع التربية الإسلامية .
- تكامل بين مادتين دراسيتين متقاربتين مثل تكامل الجبر و الهندسة فى الرياضيات وتكامل الكيمياء و الفيزياء فى العلوم الطبيعية وتكامل الجغرافيا و التاريخ فى المواد الاجتماعية.
- تكامل بين جميع المواد التى تنتمي لميدان واحد مثل التكامل بين الكيمياء و الفيزياء والبيولوجي والجيولوجيا فى ميادين العلوم الطبيعية بين الجغرافيا و الاقتصاد والتاريخ والتربية الوطنية فى المواد الاجتماعية.
- تكامل بين مادتين غير متقاربتين مثل التكامل بين الفيزياء و الرياضيات و التكامل بين الجغرافيا و الرياضيات و التكامل بين الدين و التاريخ.
- تكامل بين فروع المعرفة المختلفة كالتكامل بين الرياضيات و العلوم و المواد الاجتماعية و اللغة العربية و التربية الفنية وغيرها.

ب – شدة التكامل :

يقصد بشدة التكامل مدى ترابط مكونات المنهج بعضها ببعض، فبعض المناهج المتكاملة تحتوى على معلومات من مختلف المواد الدراسية دون أن يكون بينها ترابط قوى، على حيث يكون الترابط فى البعض الأخر أكثر شدة، وبالتالي يتعذر تمييز الحدود بين المواد الدراسية المختلفة .

- **درجات شدة التكامل :**

- التناسق : ويحدث عندما يكون هناك منهجين دراسيين مختلفين يدرسان الواحد بعد الأخر ويتأثران يبعضهما، كأن يكون لهما نفس الأهداف أو هيئة تخطيط واحدة.
- الترابط : ويحدث فى حالة انتظام مجموعة من الموضوعات أو الوحدات من مواد دراسية مختلفة حول محور أو خط فكرى معين .
- الإدماج : ويحدث إذا تناول المنهج عدد من العناصر التى تداخلت حتى ليتعذر إدراك الفاصل بين فروعها.

والتناسق أدنى درجات شدة التكامل و كلن الإدماج أعلاها.

جـ - عمق التكامل :

ويصف مدى تكامل المنهج مع مناهج المدرسة الأخرى ومع البيئة المحلية التى توجد بها المدرسة أو يقاس عمق التكامل بمدى ارتباط المنهج بالمناهج المدرسية الأخرى، وبحاجات التلاميذ و المجتمع الذي يعيشون فيه.

٥ - مداخل بناء المناهج المتكاملة:

يقصد بمداخل بناء المناهج المتكاملة تلك المحاور التى تدور حولها محتويات المنهج المختلفة من حقائق ومعلومات وخبرات بطريقة متكاملة، وبذلك يمكن الربط بين الخبرات غير المترابطة وبواسطة هذا الربط يمكن تكوين نسق موحد يشعر به التلاميذ فيساعدهم ذلك على تنظيم خبراتهم وتنسيقها .

وهناك مداخل متعددة لبناء المناهج المتكاملة وأما هذه المداخل فهي :

أ - مدخل المفاهيم والنظريات والتعميمات:

يؤكد هذه المدخل على المفاهيم الأساسية، والنظريات و التعميمات التى تشترك فيها المواد الداخلة فى هذا المنهج المتكامل، حيث أن المفاهيم والنظريات أكثر ارتباطا بحياة التلاميذ، كما أنها تعينهم على ممارسة عمليات التفكير العلم .

ويصلح هذا المدخل لبناء المناهج المتكاملة على مستوى المدارس الإعدادية و الثانوية و الجامعية، حيث يمكن تنظيم مجموعة كبيرة من الخبرات التعليمية حول هذه المفاهيم و النظريات ومن أمثلة هذه المفاهيم و النظريات فى العلوم الطبيعية : الطاقة – الانتشار – الحركة – التوازن – قوانين الوراثة، ومن أمثلتها فى العلوم الإنسانية : الحرية – الحاجات

الإنسانية – وسائل الاتصال – الذكاء وغيرها وبذلك تفيد هذه المفاهيم فى تنظيم الكثير من المعارف و الأفكار حولها فى نسق واحد يكون بمثابة الأساس الذى تتجمع حوله الأفكار الجديدة.

ولكن يجب عند الأخذ بهذا المدخل مراعاة أنه ليس المقصود أن يحصل التلاميذ على المعلومات المتضمنة فى المفهوم أو النظرية بقدر ما يسهم تدريبهم على استخدام هذه المعلومات فى تفسير الظواهر وحل المشكلات التى تواجههم فى حياتهم أو القيام بعملية التكامل بأنفسهم.

ب – مدخل العمليات العقلية و التفكير و البحث :

يركز هذا المدخل على العمليات العقلية و التفكير والبحث لدى التلاميذ، ويقوم هذا المدخل على أساس أنه يجب استخدام الطريقة العلمية فى حل المشكلات التى تواجهنا فى حياتنا، كما أن هناك العلوم الطبيعية التى تعتبر منشط إنساني يهدف إلى فهم الكون الذي يعيش فيه الإنسان وبالتالي يتبع الإنسان العديد من العمليات العقلية مثل الملاحظة و الوصف و القياس وفرض الفروض وضبط المتغيرات و الاستنتاج والتنبؤ ذلك لتحقيق هذا الهدف .

كما يمكن استخدام طريقة البحث فى المكتبة كأسلوب للتكامل بين خبرات التعلم للمواد الاجتماعية و الإنسانية وبعض مجالات العلوم الطبيعية.

وبناء على ذلك يمكن استخدام هذا المدخل لإيجاد العلاقات بين الظواهر المختلفة وربط الخبرات الجديدة مما يمكن المتعلم من القيام بعملية التكامل بين الخبرات التعليمية بنفسه.

جـ – مدخل المشكلات :

يؤكد هذا المدخل على المشكلات الملحة القائمة فى حياة التلميذ وبيئته حيث تكون المشكلة محوراً تدور حوله الخبرات التعليمية، ويعتبر هذا المدخل من المداخل الهامة فى بناء المناهج المتكاملة وتؤكد عليه كثير من الدول النامية، ويصلح هذا المدخل لبناء مناهج تلاميذ المدارس ومناهج تعليم الكبار أيضا .

وكان يجب عند اختيار المشكلة مراعاة وقوعها فى دائرة اهتمام التلميذ وان تكون معاصرة ومتصلة بالفرد و المجتمع الذي يعيش فيه، وأن تكون من النوع الذي يتطلب استخدام مدى واسعاً من المواد الدراسية وطرق بحث مختلفة .

ومن أمثلة المشكلات التى تهم المواطن العربي فى الوقت الحاضر وتصلح كمنهج لتكامل المناهج : التلوث البيئي – استغلال الثروات الطبيعية – التزايد السكاني – المواصلات – الطاقة – التدخين – الأمية – أزمة الإسكان ... وغيرها.

د – مدخل المشروع :

يركز هذا المدخل على الاهتمام بمشروع معين تدور حوله جميع الخبرات التعليمية و الأنشطة التى يقوم بها التلاميذ، وعادة ما يتم اختيار المشروع من واقع حياة التلاميذ واهتماماتهم، ويصلح هذا المدخل لبناء مناهج متكاملة وخاصة فى المرحلة الابتدائية .

ومن أمثلة المشروعات : مشروعات تربية الدواجن – مشروع صناعة الألبان– مشروع التشجير – مشروع خدمة البيئة المحلية ... وغيرها، ويساعد هذا المدخل على تدريب التلاميذ على جمع المعلومات حول موضوع من جميع المواد الدراسية وتصنيفها و القيام بالملاحظات وإجراء التجارب وعمل الإحصاءات والجداول والوصل إلى النتائج وتطبيق الأفكار فى مجال الاستخدام الفعلي.

هـ – مدخل البيئة :

يعتبر مدخل البيئة محورا هاما لتنظيم محتوى المنهج بطريقة متكاملة تشمل المكونات المادية و الاجتماعية و الاقتصادية للبيئة . حيث تتركز الدراسة حول محور أو أكثر من المحاور ذات الطبيعة البيئية مثل استغلال الإنسان للموارد الطبيعية للبيئة – صيانة البيئة – تلوث البيئة – علاقة الإنسان بالبيئة – الثروة المعدنية بالبيئة ... وغيرها.

ولذلك يتطلب استخدام هذه المحاور فى بناء المناهج المتكاملة دراسة العديد من المفاهيم المتصلة بالبيئة و المستوحاة من بعض فروع العلوم المختلفة المرتبطة بالبيئة مثل الفلك و الجيولوجيا و الجغرافيا و الفيزياء و الكيمياء و الرياضيات و النبات و الحيوان و الاقتصاد ... وغيرها.

ويساعد هذا المدخل على زيادة فهم التلميذ للبيئة وإمكاناتها وتكوين اتجاهات موجبة نحوها مما يسهم فى تكوين مواطن يشارك فى حسن استغلال البيئة وتطويرها . ويصلح هذا المدخل لبناء مناهج متكاملة فى المرحلة الابتدائية، وكذلك للمرحلتين الإعدادية و الثانوية.

و – مدخل التطبيقات العلمية :

يركز هذا المدخل على التكامل بين الجوانب النظرية و الجوانب التطبيقية للعلم، حيث يهتم بالأنشطة العملية التى تمثل نتاج العلم وتطبيقاته، ويخرج التلاميذ فى هذا المدخل إلى البيئة ليطبقوا ما يدرسونه بالمدرسة وذلك من خلال زياراتهم الميدانية للحقول ومزارع تربية الدواجن و المصانع مثل مصانع النسيج أو الحديد و الصلب وغيرها من المؤسسات المختلفة، حيث يتعلم التلاميذ الكثير من المفاهيم و العلمية و المهارات المتعلقة بهذه المحاصيل الزراعية أو هذه الصناعات وذلك عند دراسة زراعة محصول معين أو دراسة خطوات صناعة معينة . وبذلك يتم التكامل بين النواحي البحتة للعلم وتطبيقاته.

ويساعد هذا المدخل على توعية المواطنين بمنتجات بلادهم الرئيسية ودورها فى الاقتصاد القومي . وتنمى فى نفوس المواطنين الاتجاهات الموجبة نحو المساهمة فى حل مشكلات البيئة.

ز – مدخل الظواهر الطبيعية :

يؤكد هذا المدخل على الظواهر الطبيعية كمحور للتكامل بين المواد الدراسية حيث يمكن دراسة الظاهرة من وجوه علمية متعددة يشترك فيها مواد عديدة كالكيمياء و الفيزياء و الأحياء و الجيولوجيا و الرياضيات والجغرافيا و الفلك و الاقتصاد، ... وغريها . كما يمكن التعرض لأثارها الاجتماعية، مما يزيد من أهميتها كمحور للتكامل بين المواد المختلفة.

ومن أمثلة الظواهر الطبيعية : الزلازل و البراكين – الكسوف والخسوف – المد و الجزر – الفيضانات – المياه الجوفية ... وغيرها.

وتتيح دراسة الظواهر الطبيعية للفرد القدرة على التنبؤ بحدوث الظاهرة فى المستقبل وذلك من خلال توفر شروط حدوثها، مما يساعدهم فى تحقيق أهداف العلم من حيث وصف الظاهرة وتفسيرها و التنبؤ بحدوثها بل و التحكم فيها أحيانا.

٦ – المراحل التعليمية المناسبة لتدريس المناهج المتكاملة :

أ – المرحلة الابتدائية:

تعتبر المرحلة الابتدائية أنسب المراحل التعليمية لتدريس المناهج المتكاملة لعدة أسباب أهمها :

- طبيعة التدريس فى هذه المرحلة خاصة فى الصفوف الأربعة الأولى منها تساعد على تنفيذ المناهج المتكاملة، حيث يقوم مدرس واحد (مدرس فصل) بتدريس جميع المواد، وبالتالي فهناك فرصة لأن يمتد مفهوم التكامل ليشمل جميع محتويات المواد الدراسية للصف الدراسي الواحد، مما يزيل الحواجز بين المواد الدراسية فى هذه المرحلة ويعمل على توفير خبرات مباشرة التلاميذ بكل ما يحيط بهم ويساعدهم على تنمية معارفهم وإكسابهم المهارات و القيم و الاتجاهات بصورة متكاملة.
- يتمشى منهج التكامل مع الخصائص السيكولوجية لنمو الأطفال فى هذه المرحلة حيث يسهل عليهم إدراك العلاقات المتبادلة بين المعارف فى المنهج المتكامل ويتعذر عليهم ذلك فى منهج المواد المختلفة.
- كما يدرك الأطفال فى المرحلة الابتدائية العالم المحيط بهم كوحدة متكاملة وليس كمجموعة من الظواهر المتفرقة فى مواد دراسية متعددة وبالتالي يمكن الانتفاع بحب الاستطلاع عند الأطفال لمظاهر الحياة الطبيعية التى يعيشون فيها وجعلهم مركزا للنشاط الإيجابي فى صورة متكاملة.
- تراعى المناهج المتكاملة الفروق الفردية بين الأطفال فى معدلات نموهم، حيث يعمل الطفل فى مجموعات صغيرة أو العمل الفردي أحيانا مما يساعد على تقديمه الخبرات التعليمية المناسبة لهم.
- تسمح طبيعة المناهج فى المرحلة الابتدائية ببناء وتدريس المناهج المتكاملة حيث تهتم بأساسيات المعرفة وليس بها تعمق فى المعلومات .

ب – المرحلتان الإعدادية و الثانوية :

يعتقد بعض المربين بأن التكامل بين الخبرات التربوية يمكن تحقيقه فى المرحلة الابتدائية وفى المرحلة الإعدادية أحيانا، حيث تسمح طبيعة المناهج فى هاتين المرحلتين بذلك، أما فى المرحلة الثانوية فيصعب تحقيق التكامل حيث التخصص العميق، وزيادة الصعوبة و التجريد فى مناهجها، ولكن فى حقيقة الأمر أنه يمكن تحقيق التكامل فى مناهج المرحلة الثانوية، ولقد أجريت بعض المعاملات لبناء بعض الوحدات المتكاملة فى بعض المناهج بالمرحلة الثانوية، وذلك حول مجموعة من المفاهيم الرئيسية وكللت هذه المحاولات بالنجاح وأثبتت هذه الوحدات فاعليتها.

كما أدى التقدم العلمي فى العصر الحديث إلى تداخل فروع العلم حيث ظهرت فروع جديدة تجمع بين أكثر من فرع من الفروع التقليدية للمعرفة مما يجعل التكامل بين المناهج الدراسية عملية ضرورية.

وعلى الرغم من ذلك فإن الكثير من المربين يرون أن منهج المواد الدراسية المنفصلة أنسب من منهج التكامل لطلاب المرحلة الثانوية ويرجعون ذلك إلى :

- تمايز قدرات الطلاب فى المرحلة الثانوية مما يدعو إلى أن يكون التعليم قائما على أساس منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- تميل طبيعة المناهج فى المرحلة الثانوية إلى التخصص و التعمق الدقيق وذلك بهدف إعداد الطالب للدراسة الجامعية، ومن الصعب تحقيق ذلك فى ظل منهج التكامل.

ولكن لا يتعارض ذلك مع وجود ارتباط بين بعض الموضوعات و المناهج بهذه المرحلة.

٧ – الشروط الواجب مراعاتها عند بناء المناهج المتكاملة :

ينبغي عند بناء المناهج المتكاملة مراعاة مجموعة من الشروط أهمها :

- أن تدور المناهج المتكاملة عند بنائها حول محاور معينة قد تكون مفاهيم أو مشكلات معاصرة أو غيرهما بحيث تضم مدى واسعا من فروع العلم.
- أن يشتمل المنهج المتكامل على مساهمات من فروع العلم المختلفة التى يراد عمل تكامل بينها، بحيث تكون هذه المساهمات مرتبطة ببعضها بما يحقق وحدة المعرفة.
- أن يلم القائمون ببناء المناهج المتكاملة بأساليب التكامل وأبعاده.
- تركيز الاهتمام عند بناء المنهج المتكامل على تنمية جميع جوانب شخصية التلاميذ العقلية و الجسمية و الانفعالية و الاجتماعية و الخلقية.
- أن ترتبط خبرات التلاميذ وأنشطتهم فى المنهج المتكامل بالبيئة التى يعيشون فيها، مع مراعاة مناسبة هذه الخبرات و الأنشطة لمستويات التلاميذ العقلية.
- تدريب التلاميذ على مهارات البحث و الاكتشاف لأنها أساليب هامة للحصول على الخبرات المتكاملة، وعدم التأكيد على المادة العلمية كغاية للعملية التعليمية.

- مراعاة التهيئة النفسية للمدرسين وغيرهم من المسئولين عن العملية التعليمية عند بناء المناهج المتكاملة، وذلك عن طريق تعريفهم بأهمية ومبررات قيام هذا النوع من المناهج الدراسية.
- الاهتمام فى معاهد وكليات التربية بإعداد المعلمين الذين يقومون بتدريس المناهج المتكاملة، كان يكون الإعداد فى أكثر من تخصص علمي واحد وتدريبهم على تدريس هذه المناهج، كما يجب عمل دورات تدريبية للمدرسين أثناء الخدمة . للتدريب على تدريس هذه المناهج المتكاملة.

-الاستعانة بأسلوب التدريس الجماعي فى حالة عدم وجود مدرسين متخصصين فى تدريس المناهج المتكاملة . بحيث يتعاون فى التدريس أكثر من مدرس حسب تخصصه العلمي على أن ينظم الجدول المدرسي فى ضوء ذلك مع مراعاة التكامل فى التدريس وعدم تجزئة المنهج.

- ينبغي مراعاة تكامل كل من محتوى المنهج وطريقة تدريسه حتى يتسنى تحقيق التكامل بالصورة المنشودة.
- أن تتضمن المناهج المتكاملة أساليب تقويم مختلفة لقياس مدى نمو التلاميذ ومعرفة ما تحقق من الأهداف الموضوعة.
- مراعاة توفير الإمكانات المادية من مبان مدرسية ومعامل وورش وكذلك الإمكانات الإدارية لبناء وتنفيذ المناهج المتكاملة.

٨ – صعوبات تطبيق المناهج المتكاملة :

يواجه تطبيق المناهج المتكاملة مجموعة من الصعوبات أهما ما يأتى :

- نقص المدرسين المدربين على تدريس المناهج المتكاملة، نظرا لأن طبيعة الإعداد الجامعي غالبا ما يعد المدرس فى تخصص واحد كاللغة العربية أو الجغرافيا أو الكيمياء أو الأحياء ... وغيرها، ولذلك سوف يلقى المدرس صعوبة فى تدريس المناهج المتكاملة، حيث يتطلب تدريس هذه المناهج إلمام بجميع جوانب المواد المتصلة بمحور التكامل بالإضافة إلى ما يتطلبه من معرفة بمستويات النمو المعرفى للطلاب وقدراتهم.

- مازالت فلسفة التعليم فى مدارسنا تركز على الحقائق و المفاهيم وغيرها من المعلومات، وتهمل تنمية التفكير لدى التلاميذ، كما تهمل ربط العلم بمشكلات الحياة، وهذا ما يتعارض مع فلسفة منهج التكامل، وبالتالي يصعب تطبيقه فى مدارسنا.
- يشجع رجال الجامعات استمرار منهج المواد الدراسية المنفصلة فى المدرسة الثانوية، اعتقادا منهم بأنه أفضل التنظيمات المنهجية لإعداد الطلاب للدراسة المتخصصة بالجامعة، ولذلك يعارضون منهج التكامل بالمدرسة الثانوية.
- تطبيق المناهج المتكاملة سوف يلقى معارضة من جانب المدرسين و الموجهين وغيرهم من المسئولين عن العملية التعليمية الذين يتمسكون بالتنظيمات المنهجية القديمة، وينبع هذا من النزعة الشخصية نحو الاستقرار أو مقاومة ما هو جديد خوفا منه و الالتزام بما هو مألوف.
- قد تنشأ صعوبات إدارية عند تطبيق المناهج المتكاملة فى المدارس.
- يحتاج تدريس المناهج المتكاملة إلى مبان مدرسية خاصة وتجهيزات معينة من معامل وورش ووسائل تعليمية ... وغيرها مما قد لا تسمح الإمكانات بتوفيرها.

سادساً : منهج النشاط Activity Curriculum

كان نتيجة الانتقادات التى وجهت إلى منهج المواد الدراسية أن ظهرت اتجاهات تربوية متطورة، استهدفت معالجة نواحي القصور فى منهج المواد الدراسية المنفصلة، ويرجع هذا التطور إلى مجهودات العديد من علماء النفس والتربية، حيث حدث تطور فى نظريات التعلم وفلسفة التربية. وتنظيمات المناهج، وصاحب ذلك نقل محور الاهتمام من المادة الدراسية إلى التلميذ، وأصبح المنهج يركز على التلميذ وجعله محور العملية التعليمية، وبالتالي الاهتمام بميوله وحاجاته وقدراته واستعداداته، وتوفير المناخ المناسب لقيامه بالأنشطة التى تتفق مع ميوله وحاجاته، وتعمل على إشباعها، ومن خلال تلك الأنشطة ينمو التلميذ ويكتسب المعارف والمهارات وتتكون لديه الاتجاهات المرغوبة، وينمو لديه التفكير العلمي.

ولعله يتضح مما سبق أن هذا المنهج يختلف فى فلسفته وأسسه عن فلسفة وأسس منهج المواد الدراسية، ولقد سمى هذا المنهج " بمنهج النشاط "، وسماه آخرون " بمنهج الخبرة " أو " منهج المشروعات " .

١ – طبيعة منهج النشاط:

منهج النشاط هو منهج يوجه عنايته الكبرى إلى نشاط التلاميذ الذاتي، وما يتضمنه هذا النشاط من مرور التلاميذ فى خبرات تربوية متنوعة، تؤدى إلى تعلمهم تعلما سليما مرغوبا فيه، وإلى نموهم نموا متكاملا منشودا. وإذا حاولنا أن نحلل المفهوم السابق لمنهج النشاط، نجد أن النشاط فى هذا المنهج يقترب كثيرا من مفهوم الخبرة المربية، لذا يطلق عليه البعض " منهج الخبرة " – وذلك لأن الخبرة المربية ما هي إلا محصلة لتفاعل متبادل بين التلميذ والبيئة أو من خلال هذا التفاعل المتبادل المستمر يتعلم التلاميذ ويصبح هذا التعلم هو المحصلة، فالتفاعل والتعلم الناتج عنه وارتباطهما بمجموعة من الدوافع الذاتية والتلقائية، هو ما يمكن أن نطلق عليه مصطلح " النشاط" ويصبح العمل المرسى وفق هذا المنهج عملا يتخلله دائما نشاط داخل المدرسة وخارجها كجزء لا يتجزأ من مادة الدراسة نفسها. ويعيش التلاميذ ويعملون وينشطون ويتدربون عمليا فى جو مدرسي فيه حماسة وقوة لم تتوافر فى منهج المادة التقليدية. ومنهج النشاط لا يفصل نشاط التلميذ فى داخل المدرسة عن نشاطهم فى خارجها. بل يعمل على أن يكمل النشاطان أحدهما الآخر. ويصبح تفاعل التلميذ مع بيئته المادية والاجتماعية تفاعلا موجها يساعد على نموه المتكامل المنشود.

ويتوافر فى هذا المنهج العديد من الأنشطة التى يختارها التلاميذ ولا تفرض عليهم، وأثناء ممارستهم لهذه الأنشطة تحت إشراف المعلم، تتاح لهم فرصا عديدة للملاحظة وقراءة الكتب والمجلات. والبحث، والتفكير، وإجراء التجارب وتسجيل النتائج وتفسيرها، والقيام بالمقارنات ورسم الخرائط. وكتابة التقارير. وغير ذلك. ويوفر المناخ السابق لكل تلميذ اختيار نوع النشاط المناسب له، ويمارسه داخل المدرسة وخارجها. وهذا يعنى أن التلميذ ينمو كفرد وكعضو فى جماعة، يوجهه المعلم ليقوم بنشاط فردى ويشترك فى نشاط جماعي، وبعض الأنشطة تكون ذهنية، وبعضها يدوى متنوع، وبعضها جسمي، وكل نشاط يكمل الآخر وينتج عن ذلك النمو المتكامل للتلميذ.

وينبغي الإشارة إلى منهج النشاط (منهج الخبرة) كأحد التنظيمات المنهجية التى ظهرت لمعالجة عيوب الدراسة المنفصلة، يرجع فى أصله إلى "جون ديوى Dewey" فيلسوف التربية التقدمية، الذي أنشأ عام ١٨٩٦م مدرسة ديوى التجريبية، والىت ألحقت بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة، وتحت إدارته، وتعد أول مدرسة تستخدم منهج النشاط، وحاول ديوى فى هذه المدرسة تجريب منهج النشاط الذي يقوم أساسا على مبدأ الإيجابية

والفاعلية من جانب المتعلم، ويتم من خلال ممارسة الفرد لأنواع متعددة من الأنشطة، التى لها معنى ودلالة بالنسبة له. ومن خلال هذه الممارسة يكتسب المتعلم مثلا ما يسمى فى المنهج التقليد، بالمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة، ومبادئ الحساب، ولكن تختلف عملية الاكتساب فى منهج النشاط عن مثيلتها فى المنهج التقليدي. فهذه الممارسات والمهارات تصبح فى منهج النشاط وسائل وليست غايات، ويتعلمها الطفل عندما يكون مستعدا لتعلمها ومحتاجا لهذا التعليم لأنه يساعد على سد بعض حاجاته التى تظهر أثناء النشاط، وبالتالي يصبح ذلك التعليم وظيفيا بالنسبة للتلميذ.

ولعل من الضروري قبل أن نترك الحديث عن طبيعة منهج النشاط، أن ننوه إلى أن فكرة النشاط. ليست فكرة حديثة بل هي ثمرة لجهود العديد من الفلاسفة قبل ديوى، فقد نادي روسو بذلك فى كتابه "أميل" واهتمت المدارس فى إسبرطة وأثينا بضرورة اشتراك التلاميذ فى الحكم الذات والندوات والمناظرات والرحلات والتمثيليات والاحتفالات بالمناسبات والجمعيات الاجتماعية. كما اهتمت المدرسة أثناء منهج المواد الدراسية بالنشاط المدرسي، حيث أن المدرسة أدخلت ضمن الجدول المدرسي فترة فى الأسبوع أو فترة يومية (متأخرة فى اليوم عادة) كانت تعرف باسم " فترة النشاط" وكانت تخصص للرسم أو الأنشطة الأخرى، ولكن نظرة إدارة المدرسة والمدرسين إلى هذا النشاط على أنه يمثل فترة راحة.

وكان الهدف الأسمى للمدرسة هو المادة الدراسية أما النشاط فهو مجرد برنامج سطحي متكلف، ومجرد عملية مظهرية، لأن تلك الأنشطة كانت توضع للتلاميذ وتفرض عليهم، لذا كانت غالبا لا تتفق مع ميولهم وحاجاتهم.

٢ – خصائص منهج النشاط:

يتميز منهج النشاط عن التنظيمات الأخرى للمناهج بمجموعة من الخصائص أهمها ما يلي:

أ – يتحدد محتوى المنهج فى ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم:

نعلم جميعاً أن التعليم يستهدف تغيرا أو تعديلا فى سلوك التلميذ نحو الأفضل. وحيث أنه لا يوجد سلوك بدون دافع، لذا نجد أنه ليس هناك تعلم جيد بدون دافع، من أجل ذلك يستغل منهج النشاط الميول والحاجات التى لدى التلاميذ كدوافع فى عملية التعلم، وذلك بالاستعانة بها فى تحديد المواقف التعليمية التى يقبل عليها التلاميذ وينشطون فيها . وهذا يعنى أن اختيار محتوى المنهج وتنظيمه فى منهج النشاط يكون فى ضوء ميول وحاجات التلاميذ الحقيقية،

وهذا يتطلب من المعلم بذل الجهد نحو تعرف الميول والحاجات الحقيقية، وهذا يتطلب من المعلم بذل الجهد نحو تعرف الميول والحاجات الحقيقية لتلاميذه، وبعد ذلك يوجههم إلى النشاط التعليمي المرغوب الذي ينبع من هذه الميول ويشبعها، والمقصود بالميول هنا، ميول التلاميذ أنفسهم كما يعبرون عنها، وليست الميول التى يتصورها المعلم، ويقصد بها – أيضاً – الميول الحقيقية وليست الطارئة التى لا تستمر إلا فترة وجيزة من الزمن، وفى هذا الصدد تقول المعلمة الأمريكية " بويس Boyce " أن الموجه طلب منها أن تكثر من الأنشطة التى تقدمها لتلاميذها، فأجابت قائلة أنها لا تدرى ماذا يقصد ؟ " إنهم دائماً يفعلون شيئا: يقرؤون، ينشدون، أو يكتبون " ثم تمضى بويس موضحة أن ما عناه الموجه هو أنشطة الأطفال، أي النشاط الذي يؤديه الطفل من تلقاء نفسه، والذي يرغب القيام به.

ولكن كيف يتصرف المعلم مع تلاميذه عندما يجد أن ميولهم وحاجاتهم متنوعة؟ هذا أمر متوقع خاصة مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أنها تتغير وفقاً للظروف البيئية المختلفة التى يعيش فيها التلميذ . وقد يكون التصرف الأفضل فى هذه الظروف أن يقوم المعلم بتحديد الميول الحقيقية التى يشترك فيها أكثر التلاميذ، ثم يوجههم إلى النشاط الذي يدور حول تلك الميول، كما أنه يمكنه تقسيم التلاميذ فى الفصل الواحد إلى أكثر من مجموعة، تقوم كل مجموعة بدراسة تختلف عن دراسة المجموعة الأخرى، لأن منهج النشاط مرن.

وينبغي أن يعلم المعلم أنه أثناء ممارسة التلاميذ للأنشطة التربوية المختلفة، تظهر الحاجة عندهم للإلمام ببعض الحقائق والمفاهيم العلمية، فعليه على الفور توجيههم إلى أنسب الطرق للحصول على هذه الحقائق والمفاهيم (المعارف)، ولا مانع من تقديم هذه المعارف لهم فى شكل حصة دراسية كما هو متبع فى منهج المواد الدراسية المنفصلة، إذ تعذر حصولهم على تلك المعارف.

ب – لا يعد هذا المنهج مقدماً :

يتضح من عرض الخاصية السابقة أن منهج النشاط، يبنى على ميول التلاميذ وحاجاتهم، لذا يكون من الصعب إعداد المنهج مقدماً، وذلك لأنه من المتعذر التنبؤ بميول التلاميذ لأنها تتغير بتغير الظروف، وتتنوع بتنوع التلاميذ، وتختلف من وقت لآخر، كما أنها غير ثابتة، ومن أجل ذلك يتعذر تحديد أنواع الأنشطة والمواقف التعليمية التى ترتبط بميول التلاميذ، والتي تكون محتوى المناهج، وهذا يعنى أنه لا يمكن تخطيط هذا المنهج مقدما، بل يجب الانتظار حتى تبدأ الدراسة ويلتقي المعلم بتلاميذه، ثم يقومون معا (التلاميذ والمعلم)

باختيار الموضوعات أو المشروعات أو المشكلات التى تتجاوب مع ميولهم وحاجاتهم وعلى ذلك يشتركون جميعاً فى وضع الخطط المناسبة.

ولقد أثارت هذه الخاصية بعض الاعتراضات، إذ قيل كيف يمكن أن نطلق مفهوم المنهج على شيء غير معد أو محدد؟ ولكن هذا القول مردود عليه، بأن عدم القدرة على تحديد محتوى هذا المنهج وتنظيمه بشكل مسبق لا يعنى ترك العملية التعليمية تبدأ مما سماه البعض اللامنهج، بل يعنى فى الحقيقة إلقاء أعباء ومسئوليات كبيرة على عاتق المعلم والمسئولين عن التعليم، إذ يتطلب الأمر أن يبذل المعلم الجهد فى الكشف عن ميول التلاميذ وحاجاتهم . وتحديدها ومعرفة أغراضهم وفهمها، ومساعدتهم على تحديد هذه الميول والأغراض، ثم تحويلها إلى أهداف تربوية فى صورة إجرائية يمكن فى ضوئها أن يقوم التلاميذ بألوان النشاط التى تحققها . ومساعدة التلاميذ على الاشتراك فى تخطيط هذه الأنشطة والقيام بها وتقويمها، ويتطلب كل ما سبق من المعلم ومن معه من العاملين فى الميدان التربوى أن يكونوا على علم بالحاجات والميول المشتركة لدى التلاميذ فى مرحلة نموهم، وأن يكونوا على علم وخبرة بالطرق التى يكشف بها عن ميول وحاجات التلاميذ المشتركة والفردية، كما عليهم دراسة أحوال المجتمع الذي يعيش التلاميذ فيه وحاجاته ومشكلاته مع ملاحظة تغير هذه الحاجات تبعا لتغير المجتمع المستمر. ولعل كل ما سبق يتطلب معلما معدا إعداد جيداً ومتميزا وليس معلماً تقليدياً.

جـ – يتخطى الحدود والحواجز الفاصلة بين جوانب المعرفة المختلفة :

لعل من المميزات الهامة لمنهج النشاط، أنه لا يسمح بتقديم المعلومات إلى التلاميذ فى صورة مواد منفصلة أو مترابطة، أو تحديد المعلومات مسبقا للتلاميذ، بل إن محتوى هذا المنهج عبارة عن مواقف يمارس فيها التلاميذ أنشطة مختلفة لحل مشكلة من المشكلات، والتلميذ يحتاج أثناء ذلك لمجموعة من المعلومات والمهارات ترتبط كلها بدائرة واحدة هي دائرة المشكلة ومحاولة حلها، وهذا يعنى أن التلميذ أثناء ممارسته للنشاط يكتسب خبرة متكاملة، فمثلا إذا كان التلاميذ يمارسون نشاط عمل مربى البرتقال، فأنهم يجمعون معلومات عن ثمرة البرتقال من ناحية شكلها وتركيبها والمواد التى تتكون منها، وقيمتها الغذائية ومقارنتها بفواكه أخرى، ومعلومات عن شجرة البرتقال والبلاد التى توجد فيها، ويمتد جمع المعلومات إلى نسبة السكر بها وتحديد وزن السكر اللازم لعمل المربى والمواد الحافظة، وهذا يتطلب دراسة الأوزان والمكاييل، ثم وضع دراسة عن بيع وتوزيع المربى، وتحديد المكسب

والخسارة إن لزم ذلك، وغير ذلك من المعلومات، وهذه المعلومات كلها مرتبطة بالعلوم والجغرافيا والحساب وبمواد أخرى، ولكن تعلم الجانب المعرفى داخل هذا النشاط حدث بشكل ترتبط فيه جوانب المعرفة المختلفة ببعض ارتباطا كاملا مكونا ما يسمى بوحدة المعرفة فى ذهن التلميذ، ويكون ما يتعلمه التلميذ أثناء ممارسة ذلك النشاط ذي معنى بالنسبة له ودون حواجز مصطنعة تفصلها عن بعضها، وتتكون لديه مهارات عقلية ويدوية واجتماعية أثناء ذلك النشاط.

د – تنظيم الأنشطة فى هذا المنهج غالبا ما يكون فى صورة مشروعات أو مشكلات :

يعتمد بناء هذا المنهج على النشاط لإشباع ميل معين للتلاميذ، أو لحل مشكلة تقابلهم، وهذا يعنى أن الأنشطة غالباً ما تكون فى صورة مشروعات، مثل عمل عصير البرتقال، أو عمل المربى، أو صنع مستخرجات الألبان، أو زراعة بعض الخضروات أو الزهور، أو تربية الدواجن أو الأسماك، أو إقامة بعض المعارض المدرسية، أو إصدار مجلة مدرسية، والمشكلات التى تنصب عليها الأنشطة فتى ترتبط بحياة التلاميذ وحاجاتهم، أو بالمجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ، ويقوم التلاميذ بمجموعة من الأنشطة تستهدف محاولة حل المشكلة موضوع الدراسة، مثل مشكلة المرور، أو التلوث البيئي، أو مشكلة الجفاف.

والتعلم فى ظل هذا المنهج لا يركز على المعلومات كغاية فى ذاتها، بل أنه يستخدم هذه المعلومات فى تنمية قدرات التلاميذ على التفكير فى حل ما يعترضهم من مشكلات، وهذا يؤدى إلى إكساب التلاميذ مهارة التفكير العلمي.

هـ – يعتمد هذا المنهج على العمل الجماعي والتخطيط المشترك :

يتيح هذا المنهج فرصا أمام التلاميذ للتدريب على التخطيط الفردي والجماعي، وللتدريب على المرونة فى التخطيط والتنفيذ، وينمى علاقات سليمة بينهم وبين معلميهم وبينهم وبين إدارة المدرسة، والباحثين التربويين، ويعنى هذا أن بناء منهج النشاط وتنفيذه، إنما يقوم على أساس من تعاون الجماعة ومن اشتراك كل أطرافها، وهذا يساعدهم فى تحقيق الأهداف التربوية التى قد غفل عنها منهج المواد المنفصلة.

٣ – الطرق المختلفة لتطبيق منهج النشاط :

ظهرت عند تطبيق الخصائص السابقة لمنهج النشاط صورا وأشكالا مختلفة، لعل **أهمها ما يلي :**

أ – منهج النشاط التلقائي:

لقد التزم هذا المنهج التزاما حرفيا وكاملا بالخصائص النظرية التى يقوم عليها منهج النشاط، واستلزم على المدارس التى طبقت هذا النظام، بطبيعة الحال تغييرات جذرية فى تنظيم اليوم الدراسي، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات حسب ميولهم، وليس على أساس أعمارهم، وتوفير جميع الإمكانات اللازمة لممارسة أنواع مختلفة ومتعددة من النشاط داخل المدرسة أو خارجها . وبوجه عام فإن المدارس التى أنشئت وفق للنشاط التلقائي كانت قليلة جداً.

ب – طريقة المشروع :

تعد طريقة المشروع أو منهج المشروعات – كما يطلق عليه – أحد أشكال تطبيق منهج النشاط، وهى أشيع أو أشهر صورة له، وأول من أطلق عليه هذا الاسم هو " وليم كلباترك" .

– معنى المشروع :

المشروع كما يرى وليم كلباترك هو قيام الفرد (التلميذ) أو الجماعة (التلاميذ) بسلسلة من ألوان النشاط لتحقيق أهداف واضحة ومحددة وذي أهمية بالنسبة لهم، وأثناء تنفيذ التلاميذ للمشروع، وممارستهم لسلسلة من ألوان النشاط يكتسبون العديد من المعارف والاتجاهات المرغوبة والمهارات المفيدة، والتا تتعلق بالجوانب المختلفة للمشروع، وتنمو قدرتهم على التفكير العلمي فى مناخ يسوده الألفة وروح العمل الجماعي، ويشعر كل تلميذ بالثقة فى نفسه لمراعاة المشروع للفروق الفردية بين التلاميذ.

– خطوات بناء المشروع :

يمر بناء المشروع بأربع خطوات رئيسية، وإن كان تحديد خطوات المشروع أمر لا يقصد لذاته، كما أنه لا يقصد نجاح المشروع بمقدار ما يحققه من ربح مادي أو شيء من هذا القبيل، ولكن المقصود تعلم التلاميذ العديد من المعارف واكتساب المهارات أثناء مرورهم بكل خطوة من خطوات المشروع، وفيما يلي عرض هذه الخطوات :

١ – **اختيار المشروع** : وتعد نقطة انطلاق المشروع، التى تتم عن طريق مناقشة جماعية يشترك فيها المعلم مع تلاميذه، على أنه ينبغي عند اختيار المشروع مراعاة الشروط أو الأسس التالية لضمان نجاحه :

– أن يكون المشروع متمشيا مع ميول التلاميذ ومشبعا لحاجاتهم.
– أن يرتبط المشروع بواقع حياة التلاميذ لكي تكون فائدته ملموسة ويسهل تنفيذه.
– أن يؤدى المشروع إلى اكتساب التلاميذ خبرات تربوية مفيدة ومتنوعة.
– أن يتناسب المشروع مع مستوى قدرات التلاميذ واستعداداتهم.
– أن تكون المشروعات متزنة ومتنوعة فى مجموعها.
– أن يراعى عند اختيار المشروع إمكانات المدرسة والبيئة المحلية للتلميذ.

٢ – **تخطيط المشروع** : يقوم بهذه الخطوة التلاميذ تحت إشراف معلمهم، ولا تؤخذ هذه الخطوة فى المشروع لذاتها، وإنما تقصد لما تكسبه للتلاميذ من خبرات . لذا يجب أن يتيح المعلم الفرصة أمام كل تلميذ لكي يعبر عن رأيه مهما كان هذا الرأي، ويعود التلاميذ على احترام آراء الآخرين، عند وضع الخطة وتوزيع وتنسيق العمل فى المشروع، وهذا يساعد على تنمية التفكير السليم عند التلاميذ والنقد الحر والخلق والابتكار.

٣ – **تنفيذ المشروع** : يقوم كل تلميذ بدوره فى تنفيذ خطة المشروع، ويتحمل مسئوليته كفرد وكعضو فى جماعة، ويتعاون مع زملائه على إتمام المشروع فى ضوء الخطة المتفق عليها . ويجب أن يسجل التلاميذ ملاحظاتهم وخبراتهم، ويعرضونها على المعلم، كما يجتمعون كلهم تحت إشراف المعلم بين حين وآخر ليتناقشوا حول أعمالهم كمجموعات كبيرة، وأعمال الأفراد أو المجموعات الصغيرة، لتتكامل خبراتهم جميعاً فى ضوء أهداف المشروع، ويجب أن يكون دور المعلم موجهاً، يقدم المشورة لمن يطلبها .

٤ – **تقويم المشروع** : يقوم التلاميذ بعد تنفيذ المشروع تحت إشراف المعلم وإرشاده، بمناقشة ما تم عمله، وذلك لتقويم المشروع وتعرف ما اكتسبوه من خبرات خلال قيامهم بالمشروع، والوقوف على ما وقعوا فيه من أخطاء وما اعترضهم من عقبات، بغرض الاستفادة من كل هذا عند قيامهم بمشروعات قادمة.

جـ – منهج النشاط غير المباشر :

يعد هذا المنهج – أيضا – أحد أشكال تطبيق منهج النشاط، من حيث الشكل، لأنه يقوم على أساس الاسترشاد بميول الأطفال وحاجاتهم ونشاطهم التلقائي عند بناء المنهج، ولكن لا

تصبح هذه الميول والحاجات مركزا لتحديد وتنظيم محتوى المنهج فقط، وهذا يعنى أن محتوى المنهج يحدد وينظم فى ضوء العديد من الأسس – السابق بيانها فى هذا الكتاب – يكون إحداها ميول وحاجات التلاميذ، وقد يكون هذا الشكل من تطبيق منهج النشاط هو المطبق حالياً فى المدارس.

٤ – نقد منهج النشاط :

يتضح من العرض السابق لمنهج النشاط أن له العديد من المميزات كما يؤخذ عليه بعض العيوب، وسنحاول فيما يلي بيان ذلك فى ضوء الأسس التالية:

أ – المنهج والخبرة المربية :

يراعى منهج النشاط الخبرة المربية وذلك لأن بناء هذا المنهج يقوم على مواقف ينشط فيها التلاميذ، فى صورة مشروعات أو مشكلات، قام التلاميذ باختيارها والتخطيط لها ثم تنفيذها وتقويمها، وخلال هذه الأنشطة يمر التلاميذ بخبرات متنوعة عديدة ومستمرة، وهذا التنوع والاستمرار فى الخبرات يحقق طبيعة الخبرة المربية.

كما أن هذا المنهج يتيح الفرصة أمام التلاميذ لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات وغير ذلك من جوانب الخبرة عن طريق الخبرة العملية المباشرة، التى تقوم على و حدة المعرفة وتفاعلها . أما عن الترابط الرأس بين الخبرات (تتابع الخبرات واستمرارها) التى يكتسبها التلميذ فى الصف الواحد، أو من صف إلى صف فى ميدان معين، فنجد أن هذا المنهج قد نحى جانبا عملية التنظيم المنطقي للمادة، وهى العملية التى اعتمد عليها منهج المواد الدراسية المنفصلة، فى تنظيم محتواه، ومنهج النشاط لم يقدم أساسا بديلا للتغلب على عدم تنظيم المحتوى بطريقة تتضمن تتابع واستمرار الخبرات، فقد يختار التلاميذ مشروعا أسهل من المشروعات التى درسوها من قبل، وربما لا تكون هناك صلة بين المشروعات التى يختارها التلاميذ فى عام دراسة واحد. وهذا يتنافى مع مبدأ تتابع واستمرار الخبرة على المستوى الرأسي.

ب – المنهج وميول وحاجات ومشكلات التلاميذ :

يتضح لنا من خلال العرض السابق لطبيعة وخصائص منهج النشاط أن التلميذ هو محور العملية التربوية، لذا يراعى هذا المنهج ميول وحاجات ومشكلات التلاميذ، وهذا يعمل على زيادة دافعية التلميذ وإيجابيته نحو ممارسة النشاط، وبالتالي إلى التعلم، فإيجابية التلاميذ

فى منهج النشاط لا تقل ولا تنقطع، بل نجدهم يشاركون اختيار المشروعات أو المشكلات، ثم يشاركون فى تخطيطها والإعداد لها ثم تنفيذها وتقويمها، وهذا بلا شك يعمل على تنمية قدرات متعددة للتلاميذ وتكسبهم مهارات متعددة.

جـ – المنهج والفروق الفردية :

يراعى منهج النشاط الفروق الفردية بين التلاميذ، ويتضح هذا عندما تتاح للتلاميذ الفرصة فى اختيار ما يناسبهم من مشروعات، تتفق مع ميولهم المشتركة أو عندما تختار كل مجموعة من تلاميذ الفصل مشروعا خاصا بهم يتفق وميولهم ويختلف عن غيره من مشروعات المجموعات الأخرى فى نفس الفصل، كما تراعى الفروق الفردية عند توزيع العمل على التلاميذ داخل المشروع الواحد، وغير ذلك ولعل كل ذلك يؤكد مراعاة المنهج للفروق الفردية بين التلاميذ.

د – المنهج والبيئة :

يرى البعض أن ارتباط هذا المنهج بميول وحاجات ومشكلات التلميذ، يكون على حساب حاجات ومشكلات البيئة التى يعيش فيها التلاميذ، ولهذا يفقد المنهج اتجاهه الاجتماعي، فى حين يرى فريق آخر أن الميول ما هي إلا نتائج لتفاعل الفرد مع الظروف البيئية والاجتماعية التى يعيش فيها، ومن ثم فلها جانبها الاجتماعي، لذا لا ينعزل هذا المنهج عن المجتمع ومشكلاته، وقد يكون للتغلب على هذا العيب قيام المعلم بتوجيه جيد للتلاميذ عند اختيار المشروعات أو المشكلات، التى ترتبط بواقع حياة المجتمع وحاجاته واتجاهاته ومشكلاته، وبالتالي ترتبط المدرسة بالبيئة ولا تنعزل عنها وتحاول حل مشكلاتها.

هـ – المنهج وعملية التقويم :

عملية التقويم فى منهج النشاط شاملة ومستمرة، فهى عملية مصاحبة للمشروع أو المشكلة منذ بدايته وحتى نهايته، يشترك فيها التلاميذ، تحت توجيه معلمهم.

و– المنهج وأهداف التربية :

قد يتضح لنا فى ضوء العرض السابق أن منهج النشاط يقوم على أساس العمل والحركة والنشاط المباشر، وهى أمور تتيح للتلميذ الفرصة للنمو الجسمي، وخلال ذلك يجد نفسه محتاجا للكثير من المعارف التى يعود فيها إلى الكتب والأخصائيين، فيحصل عليها بطريقة وظيفية فينمو عقله، ولعل ارتباط هذا النشاط بميول وحاجات التلاميذ يجعل الدراسة محببة إلى نفوسهم، ويساعد ذلك على النمو النفسي لهم بطريقة سوية، وأثناء النشاط – أيضاً

- تتاح الفرص لتكوين كثير من القيم والاتجاهات الاجتماعية، وكذا المهارات اليدوية والاجتماعية والأكاديمية، وتنمو لديهم طرق التفكير السليم، وبهذا تتحقق الأهداف التربوية.

وينبغي الإشارة إلى أنه قد يعاب على منهج النشاط أنه يزود التلاميذ بقدر غير كاف من المعارف ولا يسمح لهم بالتعمق فيها، كما أنه قد يؤدى إلى إهمال معلومات ذات فائدة كبيرة للتلاميذ، ولكنه لا يتعرض إليها لأنها بعيدة عن ميولهم، لذلك فهو لا يصلح إلا لمراحل التعليم الأولى (التعليم الأساسي).

٥ - ما يحتاج إليه لتطبيق منهج النشاط :

بعد دراستنا لمنهج النشاط يمكن القول أن هذا المنهج قد يصلح فى المرحلة الابتدائية عن المراحل الأخرى، كما أنه يحقق ما قاله "هنري ستيل" بأن التلميذ ليس وعاءاً يقتضى ملؤه، بل مصباح ينبغي أشغاله .

ولكن تطبيق هذا المنهج يحتاج إلى العديد من الأمور الهامة، أبرزها ما يأتى:

- أن يكون لدى المسئولين عن التربية والتعليم عامة وعن إدارة المدرسة خاصة، إيمان بأهمية منهج النشاط فى العملية التربوية، يجعلهم يتحررون من النمطية المعقدة (الروتين المعقد) التى تعرقل سير هذا المنهج فى اتجاهاته السليمة.
- أن تتخلص المدرسة من الجدول المدرسي التقليدي بحيث تكون هناك مرونة فى التنظيم اليومي على نحو ما ذكرنا فى تخطيط هذا المنهج.
- أن تتوافر فى بناء المدرسة حجرات واسعة ومعامل وورش تسمح بأوجه النشاط اللازم لهذا المنهج، كما تتوافر الأدوات والمواد والأجهزة والقرارات والعينات والنماذج اللازمة لأوجه النشاط المختلفة.
- قد يحتاج الأمر إلى توفير سيارات خاصة لنقل التلاميذ فى رحلاتهم وزياراتهم اللازمة لنشاطهم فى خارج المدرسة.
- أن يعمل كل معلم مع مجموعة غير كبيرة من التلاميذ حتى يستطيع أن يعطى كل تلميذ منهم وقتا كافيا لتوجيهه التوجيه المناسب الضروري ووقتا كافيا للإشراف على نشاطه إشرافا سديداً.
- أن تنظم أوجه نشاط التلاميذ فى البيئة المحلية، كما ينظم اشتراك بعض أولياء أمور التلاميذ فى هذا النشاط حتى لا يؤدى الأمر إلى تعطيل أعمال أهل البيئة المحلية وأعمال أولياء أمور التلاميذ فينفرون من هذا التعاون ولا يشجعون عليه.

- أن يعد المدرسون إعداداً فنياً خاصا يساعدهم على النجاح فى توجيههم التلاميذ وإشرافهم عليهم فى كل ألوان النشاط سالفة الذكر.

سابعاً : المنهج المحوري :

١ – ظهور المنهج المحوري ومفهومه :

عندما ظهرت الحركة التقدمية فى التربية وبالذات فى مطلع هذا القرن، ركزت عنايتها واهتمامها على الطفل وخاصة تلميذ المرحلة الابتدائية وربما جاء ذلك كرد فعل للتربية التقليدية التى أهملت الطفل وميوله وقدراته وخصائص نموه وقد بدأ ذلك الاهتمام واضحا فى فكر الفيلسوف الأمريكي جون ديوى رائد الحركة التقدمية الذي أظهر اهتماما بالغا بالبحث فى خصائص نمو الأطفال ومتطلبات هذا النمو وأنواع الخبرات التى تقدم لهم وتكون مناسبة لهم، وقد أعد لهم مدارس خاصة عرفت " بمدارس المستقبل " وقد استمر هذا الاتجاه فترة طويلة .

غير أن هذا الاتجاه بدأ يتعدى بظهور أهمية المدرسة الثانوية التى زاد عدد التلاميذ المقبولين بها والتي أصبح لها دور مهم فى إعداد التلاميذ للحياة التى تطورت جميع جوانبها الاقتصادية والاجتماعية تطويرا جذريا مع بداية هذا القرن، وعلى ذلك فقد ظهرت بعض التحديات التى أصبحت تواجه المدرسة الثانوية منها أنها مطالبة بإعداد مواطنين للعيش فى مجتمع دائم التغير والتطور وقائم على التخصص، كما أنها مطالبة بإعداد مواطنين متوافقين مع بعضهم ومع مجتمعهم وهذا يتطلب منها أن تمدهم بقدر مشترك من الخبرات التربوية، ومن هنا جاء المنهج المحوري كوسيلة لتمكين المدرسة الثانوية من مواجهة هذه التحديات وليساعدوا على القيام بدورها ويتضح ذلك من معناه ومفهومه التالي:

"المنهج المحوري عبارة عن تنظيم متكامل لخبرات المنهج المدرسي يقصد به تزويد جميع الشباب بقدر مشترك من الخبرات التربوية اللازمة لهم لمواجهة متطلبات ومشكلات الحياة، وفى نفس الوقت يشتمل على الجانب التخصصي اللازم لكل فرد لكي يحقق أقصى درجة من النمو الزى تمكنه من قدراته واستعداداته.

ويتضح من هذا التعريف أن المنهج المحوري يتكون من جانبين أساسيين هما:

الجانب الأول : وهو المجال العام أو البرنامج المحوري وهو يتضمن عدد من المشكلات العامة التى تهم جميع التلاميذ وترتبط بحاجاتهم المشتركة.

الجانب الثاني : وهو المجال الخاص ويتضمن عدد كبير من المجالات الدراسية لكي يختار منها كل تلميذ ما يناسب ميوله وقدراته واستعداداته.

٢ - خصائص المنهج المحوري :

يتميز المنهج المحوري بعدة خصائص نوضحها على النحو التالي :

أ - تحديد حاجات التلاميذ ومشكلات حياتهم مجالات الدراسة فى المجال العام:

لا شك أن الدراسة التى تقوم على أساس من احتياجات التلاميذ الحقيقية والمشكلات الملحة التى تواجههم فى حياتهم اليومية، إنما تجعلهم يقبلون عليها ويهتمون بها، وبذلك يبذلون كل ما فى وسعهم من أجل تحصيل المعارف والمعلومات المختلفة التى تلزم لإشباع هذه الحاجات وتلك التى تساعدهم على حل هذه المشكلات وعلى ذلك فإن الدراسة التى تدور حول هذه المجالات تحقق أهدافاً تربوية عظيمة مثل إعداد الفرد للمواطنة الصالحة من خلال تدريبه على أسلوب حل المشكلات والحصول على المعارف الهادفة والوظيفية.

ب - يتم تحديد مجالات الدراسة فى المجال العام بطريقة علمية :

إن تحديد مجالات الدراسة التى تقوم على أساس من احتياجات التلاميذ ومشكلاتهم عملية هامة ومرحلة خطيرة من مراحل تنفيذ المنهج المحوري، لذلك يجب أن تقوم على أساس علمي حتى تكون دقيقة ومناسبة للتلاميذ، وبذلك يقبلون على دراستها بهمة عالية وبالتالي يستفيدون منها، وهناك طرق علمية كثيرة تستخدم فى تحديد مجالات الدراسة منها الاستفادة من نتائج الدراسات والأبحاث الخاصة بحاجات التلاميذ، كما يمكن إجراء استفتاءات حول هذه المجالات، هذا بالإضافة إلى دراسة الحالة وطريقة المقابلات.

ج - تؤدى الدراسة فى المجال العام إلى تكامل المعرفة :

تقوم الدراسة فى المجال العام للمنهج المحوري على أساس حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وحياتهم وبالتالي تصبح هذه الحاجات والمشكلات محاور تدور الدراسة حولها، ولكي يقوم التلاميذ بدراسة مشكلة ما من مشاكل حياتهم مثل مشكلة " قضاء وقت الفراغ" فإنما يتطلب ذلك منهم الرجوع إلى العديد من المصادر والمراجع والمواد المختلفة للحصول على الحقائق والمعلومات التى تساعدهم فى تحديد طبيعة هذه المشكلة واقتراح الحلول المناسبة لها. وبذلك فإن التلاميذ لن ينتهوا من دراسة هذه المشكلة إلا وقد حصلوا على الكثير من المعارف المختلفة ولكن بطريقة متكاملة لمعنى أنهم لن يشيروا إلى مصادر هذه المعرفة ولا مسمياتها التقليدية.

د – التوجيه والإرشاد عملية أساسية فى المنهج المحوري :

بالرغم من أن توجيه وإرشاد المدرس لتلاميذه أثناء عملية التعليم عملية هامة فى معظم المناهج الدراسية، إلا أنها تكون أكثر أهمية وضرورة فى المنهج المحوري، وذلك لأن المدرس بعد أن ينتهي من تحديد مجالات الدراسة يترك للتلاميذ فرصة المشاركة فى وضع الخطة التى تلزم لدراسة هذه المجالات واقتراح التفاصيل اللازمة لتنفيذها، وتحديد الأنشطة التعليمية التى تلزم لدراستها، كما أنهم يشاركون فى تنفيذها وتقويمها، إلا أن مشاركة التلاميذ فى كل هذه النواحي لا تتم بطريقة ارتجالية، بل تتم تحت إشراف المدرس وتوجيهه المستمر حتى يتحقق هذا المنهج أهدافه.

هـ – يستخدم البرنامج المحوري أسلوب حل المشكلات وسيلة للتعلم المثمر :

تقوم الدراسة فى المنهج المحوري حول محاور عديدة منها المشكلات التى يواجهها التلاميذ فى حياتهم، ولدراسة هذه المشكلات دراسة فعالة ومثمرة لابد من استخدام الأسلوب العلمي فى دراستها، وفى هذه الحالة سوف تتاح للتلاميذ فرصة التدريب على استخدام هذا الأسلوب ليس فقط أثناء دراسة هذه المشكلات، بل وأيضاً فى حياتهم العملية، كذلك فإن هذا الأسلوب يساعدهم على اكتساب العديد من المهارات الخاصة وينمى قدراتهم الابتكارية.

و – يتطلب استخدام المنهج المحوري تخصيص فترات زمنية مناسبة له:

يتفق معظم التربويون على أن الفترة الزمنية التى يجب تخصيصها لدراسة الجانب العام من المنهج المحوري تتراوح ما بين ثلث ونصف ساعات اليوم الدراسي حيث أن العمل فى هذا الجانب يتطلب وقتا كافيا للتخطيط والمناقشة والحوار والنشاط التربوى المتعدد واستخدام المراجع وإجراء التجارب وإعداد البحوث، وعلى ذلك فإن الوقت الطويل يسمح بممارسة كل هذه الأنشطة التى تساعد فى تحقيق الأهداف التربوية هذه هي أهم خصائص البرنامج المحوري وأسسه النظرية .

٣ – مراحل تطبيق المنهج المحور :

ولقد ظهرت محاولات عديدة لتطبيق المنهج المحوري، وبصرف النظر عن أشكال هذا التطبيق ومحتوياته إلا أن أي محاولة لتطبيق المنهج المحوري يجب أن تمر بالمراحل الآتية:

أ – اختيار مجالات الدراسة :

يحتوى المنهج المحوري على عدد من المجالات الدراسية التى يجب أن تكون ذات صلة قوية بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم، لذلك يجب أن يستخدم الأسلوب العلمي – الزى سبق توضيح طرقه – فى اختيار هذه المجالات حتى تكون دقيقة ومناسبة لهم.

ب – توزيع المجالات على الصفوف الدراسية :

بعد تحديد مجالات المنهج المحوري، يجب القيام بتوزيع هذه المجالات على الصفوف الدراسية المختلفة، ويراعى فى عملية التوزيع هذه، أن تكون المجالات المختارة مناسبة لمستوى التلاميذ ومحققة لمبدأ ترابط المنهج وتكامله.

جـ – يقوم المدرسون بتحديد المفاهيم الأساسية لكل مجال:

بعد الانتهاء من توزيع المجالات على الصفوف الدراسية المختلفة، يقوم المدرسون بتحديد العناصر الرئيسية والأساليب الهامة لكل مجال حيث أن ذلك يساعد على حسن التخطيط والتنفيذ ويلفت نظر المدرسين إلى المشكلات الأساسية التى يجب التركيز عليها وتوجيه الجهود نحو حلها.

د – الاستعداد لتنفيذ المنهج :

إن تنفيذ المنهج يتطلب عمل تخطيط لكل وحدة من وحداته لتحديد أهدافها وأنشطتها ومراجعتها والوسائل التعليمية التى تلزم لها وأساليب تقويمها، وفى كثير من الأحيان يعد مرجع لكل وحدة من وحدات المنهج لكي تكون عونا للمدرس على تدريسه المنهج.

هـ – تدريس المنهج وتقويمه :

يراعى فى تدريس المنهج أن يكون التلميذ ايجابيا ونشطا، لذلك يجب أن تتاح له فرصة المشاركة فى التخطيط وفى تحديد المشكلات وممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة واستخدام الأسلوب العلمي فى التفكير.

وبعد الانتهاء من تدريس المنهج يقوم التلاميذ مشاركة مع المدرس فى تقويمه وفى تقويم أنفسهم وذلك فى ضوء الأهداف التى قاموا بتحديدها. إن نتائج هذا التقويم تفيد التلاميذ كثيرا فى تطوير وتحسين المناهج التى سوف يقومون بدراستها فى المستقبل.

٤ – نقد المنهج المحوري :

يحقق المنهج المحوري فوائد عديدة يمكن تلخيصها فيما يلي :

أ – يتيح للتلاميذ فرصة تعلم أسلوب حل المشكلات والتفكير الناقد والتدرب عليهما أثناء الدراسة.

ب – تقوم الدراسة فى هذا المنهج على أساس من حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وهذا أساس هام ينبغي توفره فى أنواع النشاط التعليمي لكي يكون هادفا ووظيفياً.

جـ – يكون التلميذ فى هذا المنهج إيجابيا ونشطا حيث يتيح له فرصة المشاركة فى كل مراحله تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

د – يكسب المنهج المحوري التلميذ الكثير من المهارات الاجتماعية والأدبية والعقلية كما يكسبه بعض القيم مثل تحمل المسئولية والتعاون والدقة فى العمل وغيرها.

هـ – يعطى المنهج المحور الفرصة لكل تلميذ لكي ينمى ميوله وقدراته الخاصة من خلال المجال الخاص الذي يحتوى على الكثير من الدراسات التى تناسب جميع التلاميذ.

و – يتيح المنهج المحوري للتلاميذ فرصة تعلم المعارف المختلفة بطريقة متكاملة – وهذا مما يجعلها أكثر فائدة بالنسبة لهم.

ولكن بالرغم من هذه الفوائد – وغيرها – للمنهج المحوري، إلا أن هناك بعض الصعوبات التى تقف حجر عثرة أمام تطبيق هذا المنهج فى مدارسنا منها:

أ– عدم توفر المدرسين الأكفاء الذين يمكنهم التدريس طبقا لهذا المنهج حيث أنه يحتاج إلى مدرس يعد إعداد خاصا.

ب – يحتاج إلى تجهيزات معينة ومباني مدرسية خاصة قد يصعب توفيرها.

جـ – عدم كفاية الوسائل التعليمية وضيق حجرات الدراسة مما لا يسمح للتلاميذ بالقيام بالأنشطة المطلوبة.

ثامناً : الوحدات الدراسية :

ظهرت الوحدات كطريقة لتنظيم المنهج، للرد على الانتقادات التى وجهت لتنظيم المواد الدراسية المنفصلة، وعلى طرق التدريس التقليدية التى تعتمد على التلقين والحفظ.

١ – تعريف الوحدة:

ليس للوحدة تعريف محدد يتفق عليه المتخصصون فى ميدان المناهج، فبعضهم ينظر إليها كطريقة لتنظيم المحتوى، والبعض الآخر ينظر إليها كتنظيم وطريقة للتدريس، أو كوحدة للخبرة. ويمكننا أن نقتصر على تعريف "عبد اللطيف فؤاد" بأن الوحدة تنظيم خاص فى المادة الدراسية وطريقة التدريس، يضع التلاميذ فى موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطا متنوعا يناسبهم، ويراعى ما بينهم من فروق فردية، ويتضمن مرورهم فى خبرات تربوية معينة، ويؤدى بهم إلى فهم وبصيرة فى ميدان أو أكثر من ميادين المعرفة مع إكسابهم مهارات وعادات واتجاهات وقيم مرغوب فيها.

ويكون لكل وحدة جوهر أو مركز يشتق منه عنوان لها ويرتبط به النشاط الذي يقوم التلاميذ به، والخبرات التربوية التى يمرون بها والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم التى ينمونها.

وقد يكون هذا الجوهر أو المركز موضوعا أو تعميما أو مشكلة أو حاجة من حاجات التلاميذ أو المجتمع.

٢– الأسس التى تقوم عليها الوحدة:

تقوم الوحدة على الأسس التالية:

– إزالة الحواجز بين المواد الدراسية حتى يتحقق مبدأ وحدة المعرفة.

– بناء الوحدة يكون على أساس نشاط التلاميذ وإيجابيتهم.

– ينحصر الدور الرئيسي للمعلم أثناء تدريس الوحدة فى إرشاد التلاميذ وتوجيههم.

– تعمل الوحدة على ربط الدراسة بحياة التلاميذ.

– تعمل الوحدة على تحقيق أهداف تربوية بالغة الأهمية.

٣– أنواع الوحدات:

هناك أنواع متعددة من الوحدات، أمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسين هما:

- الوحدة القائمة على المادة الدراسية.
- الوحدة القائمة على الخبرة.

وسنعالج فيما يلي هذين النوعين بأسلوب مختصر، ولكن ينبغي أن ننوه إلى أنه قد يكون ليس مبرراً لتقسيم الوحدات إلى وحدات دراسية ووحدات خبرة، وذلك لأنه هناك استقلال قاطع لكل وحدة عن الأخرى، فكل أنواع الوحدات لابد أن تستخدم المادة الدراسية

والخبرة، وهذا يعنى أن اختلاف الوحدات يمكن إرجاعه إلى أن الوحدات قد تختلف من حيث محتواها وطريقتها باختلاف أهداف الوحدة ومستوى التلاميذ والعمل الموحد، ومن ثم فالنظرة العامة إلى أنواع الوحدات أن كلها متشابهة فى الجوهر وان اختلفت فى الأسماء، ويجمع بينها أنها كلها تعترف بوحدات فى التعلم وتكامله أكثر من تلك الوحدات الموجودة فى الحصص التقليدية.

أ- الوحدات القائمة على المادة الدراسية:

ظهرت الوحدات الدراسية كحلقة من حلقات تطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة، لذا تعتبر الوحدات الدراسية أحدث صورة من الصور مطور لمنهج المواد الدراسية، وتعتبر المادة الدراسية المحور الرئيسي للوحدات القائمة على المادة الدراسية، ولكن لاتكوّن المادة الدراسية المنفصلة، لذا تعتبر الوحدات الدراسية أحدث صورة من الأنشطة لتكوين السلوك المرغوب للتلاميذ، وتحقق الأهداف التربوية المنشودة. وخلال ممارسة التلاميذ للأنشطة المتنوعة، لا يتقيدوا بالتنظيم المنطقي للمادة، أو بالحواجز الفاصلة بين فروع المادة، أو بين المادة والمواد الأخرى، وهذا يؤدى إلى وحدة المعرفة. ولعل ذلك يوضح الخلاف بين الوحدات الدراسية كتنظيم للمنهج ومنهج المواد الدراسية المنفصلة.

وتنظيم المعارف وطرق التدريس فى الوحدات القائمة على المادة الدراسية حول مراكز أو محاور رئيسية، تكون منطلقا أساسيا للدراسة. لذا تأخذ الوحدات أشكالا أو صورا عديدة، فهناك وحدات تدور حول موضوع من موضوعات المادة الدراسية مثل : القرية – المدينة – الطيور – أهمية البترول – المواصلات – مياه الشرب – الهواء – الخضروات.

ووحدات تدور حول تعميمات أو قواعد عامة، مثل : المطر عماد الحياة فى أقطار كثيرة – البترول فى الوطن العربي نعمة ونقمة – الشمس هي المصدر الرئيس للطاقة على سطح الأرض – الوقاية خير علاج من الأمراض.

وكذا وحدات تدور حول مشكلات، مثل: كيف يمكن التغلب على مشكلة المواصلات؟ كيف نحافظ على الصحة؟

ووحدات تدور حول المسح أو التتبع: مثل : تأثير الإنسان فى بيئات الغابات فى العالم .وينبغي الإشارة إلى أن الوحدات القائمة على المادة الدراسية، يقوم واضعي المناهج باختيارها وتنظيمها مقدما، ويجعلوها معدة لدراسة التلاميذ، وهذا يعنى أنه يتم التخطيط للوحدة بصورة

كاملة مسبقا، ولا يشترك التلاميذ فى التخطيط لهيكل الوحدة، ويكون اشتراكهم فقط فى التخطيط لتنفيذ الوحدة.

ب- الوحدات القائمة على الخبرة:

فى هذا النوع من الوحدات تكون الخبرات التربوية هي المنطلق الرئيسي للوحدة، التى تعبر عن حاجات التلاميذ وميولهم، ومشكلاتهم، وليست المادة الدراسية فقط – كما فى منهج المواد الدراسية المنفصلة – ويشتق من مركز الوحدة عنوانها.

ولما كانت الميول والحاجات والمشكلات تختلف من بيئة إلى أخرى ومن فرد إلى آخر فى البيئة الواحدة، ومن مرحلة إلى أخرى، لذا فالوحدات القائمة على الخبرة لا تعد مقدما إعدادا كاملا، بل يقوم الخبراء بوضع الخطوط العريضة أو الهيكل العام المميز للوحدة، ثم بعد ذلك بعرض هذا الهيكل العام على التلاميذ لمناقشته، ويقوموا تحت إشراف وتوجيه المعلم بتحديد أهداف الوحدة والأنشطة اللازمة لها، وأساليب تدريس وتقويم الوحدة، ويرسمون خطة العمل لتنفيذ تلك الأنشطة، ثم تنفيذها وتقويمها، وينبغي الإشارة إلى أنه فى بعض الأحيان قد تؤدى المناقشات إلى تعديل فى اسم الوحدة التى وضعها الخبراء، وبذلك يتميز هذا النوع من الوحدات عن وحدات النوع الأول (الوحدة القائمة على المادة الدراسية).

وخلال ممارسة التلاميذ لاختيار موضوع الوحدة القائمة على الخبرة والتخطيط لها والقيام بالأنشطة المتنوعة، ثم تقويمها، يتكون أو ينمو لديهم العديد من المهارات والقيم والاتجاهات المرغوبة، ويكتسبوا المعارف بطريق وظيفية، وينمو لديهم التفكير العلمي. كما تساهم تلك الممارسات فى ربط المدرسة بالبيئة، وبذلك يتيح هذا التنظيم للمنهج الفرص لتحقيق معظم الأهداف التربوية.

٤- تخطيط وبناء الوحدة:

بصرف النظر عن الاختلاف حول الوحدة كوحدة مادة، أو خبرة، فانه يمكن تحديد الخطوات الرئيسية لتخطيط وبناء الوحدة كما يلي:

- دراسة وتشخيص خصائص التلاميذ الذين ستقدم لهم الوحدة.
- تحديد وصياغة أهداف الوحدة.
- اختيار المحتوى.
- تنظيم المحتوى.
- اختيار وتنظيم خبرات وأنشطة التعلم.

- إعداد المواد والأدوات والوسائل التعليمية اللازمة للقيام بالأنشطة التعليمية المختلفة فى الوحدة.
- إعداد خطة تقويم الوحدة.
- مراجعة الخطة وتقويمها.

ويراعى فى كل خطوة من الخطوات السابقة الأسس العامة لبناء المنهج، والسابق تناولها فى هذا الكتاب.

٥- مرجع الوحدة Resource Unit :

لكل وحدة من الوحدات التى سبق التعرض لها - سواء كانت وحدة مادة أو خبرة - مرجع خاص يسترشد به المعلم، ويساعده على تدريسها، بتزويده بالبيانات الوافية اللازمة للوحدة، مثل الأهداف والأفكار والمقترحات الخاصة بالأنشطة وطرق التدريس والوسائل التعليمية والمواد الكيماوية والأجهزة التعليمية وأساليب التقويم المفيدة فى مجال تدريس الوحدة. وما يعين المعلم على التغلب على المشكلات التى تواجهه عند تنفيذ الوحدة.

وينبغي الإشارة إلى أن مرجع الوحدة مرن، يقدم للمعلم اقتراحات عملية كثيرة تيسر تهيئة فرص متنوعة تساعد على إشباع حاجات التلاميذ أثناء معالجة الوحدة، وتراعى ما بينهم من فروق فردية. ومرجع الوحدة حين يعد لوحدة تقوم على المادة الدراسية فإنه يشمل تفصيلات خاصة بها، أما الوحدة القائمة على الخبرة فلا يشمل مرجعها تفصيلات لأن ذلك لا يتمشى مع طبيعتها، بل يشمل مرجعها تفصيلات لأن ذلك لا يتمشى مع طبيعتها، بل يشمل صفات عامة يمكن أن يسترشد المعلم بها فى توجيه تلاميذه، ولا يتقيد بها فى كل الأحوال.

ويقوم بإعداد مرجع الوحدة مجموعة من الخبراء المتخصصين فى المادة العلمية وفى المناهج وطرق التدريس، وبعض المعلمين الممتازين فى مجال الوحدة.

وينبغي الإشارة إلى أن مرجع الوحدة يمكن أن يفيد فى دراسة أكثر من وحدة، لما يحتويه من تفصيلات عديدة ومفيدة، كما يمكن - أيضاً - أن يكون للوحدة الواحدة أكثر من مرجع. ولعل من المفيد أن نوضح أن مرجع الوحدة يختلف عن دليل المعلم (مرشد المعلم) لأن دليل المعلم غالبا يكون مختصرا، ويستهدف تزويد المعلمين بأهداف الوحدة، وبالمفاهيم الأساسية والأفكار، وأساليب التدريس المناسبة للوحدة، والزمن اللازم لتدريسها، ومفاتيح الإجابة عن التمارين الموجودة فى الوحدة وقائمة بمراجع الوحدة.

٦- محتويات مرجع الوحدة:

تستهدف جميع مراجع الوحدات شرح الوحدات ومساعدة المعلم على القيام بدوره على خير وجه فى إرشاد وتوجيه التلاميذ أثناء دراسة الوحدة.

وعلى الرغم من تعدد طرق بناء مرجع الوحدة واختلاف الأساليب التى يمكن أتباعها فى عمل هذا المرجع، إلا أنه يمكن أن نحدد الشكل العام لمحتويات مرجع الوحدة، فى العناصر التالية:

- **عنوان الوحدة:**

الذي يصاغ صياغة دقيقة وواضحة تماما، حتى لايحدث خلط بينها وبين وحدات أخرى مشابهة قد يتضمنها المنهج.

- **مقدمة الوحدة:**

التى تتضمن أهمية دراسة الوحدة بالنسبة للتلاميذ، ومدى ارتباط موضوعها بما درسه التلاميذ فى موضوعات هامة أخرى، كمل تبين المقدمة الزمن الذي يستغرقه دراسة الوحدة.

- **أهداف الوحدة:**

يشتمل كل مرجع على الأهداف التى تسعى إليها الوحدة، والتي تتوافر فيها الخصائص التالية: الشمول – التنوع – الوضوح – عدم التناقض – الدقة – سهولة ترجمتها إلى سلوك – مناسبتها لمستوى التلاميذ – مراعاتها للفرد والمجتمع – مراعاتها لإمكانات المدرسة والبيئة – مراعاتها للزمن المخصص لدراسة الوحدة.

- **مجالات الوحدة:**

لما كان الموضوع الأساسي للوحدة يمكن أن ينقسم إلى عدة أجزاء، أى أن هناك مستويات مختلفة لمجالات الوحدة، لذا مرجع الوحدة يحدد مجالات الوحدة ومشكلاتها الرئيسية والأفكار والموضوعات الجزئية التى ستعالجها الوحدة، بحيث تناسب مستوى معين. كما أنه من المرغوب فيه أن نذكر المستوى الذي يصلح له مرجع الوحدة (الحلقة الأولى أو الثانية أو الثالثة من التعليم الأساسي أو المرحلة الثانوية).

- **النشاط فى الوحدة:**

يهتم كل مرجع بتقديم مقترحات متنوعة وعديدة للأنشطة التعليمية التى يمكن للتلاميذ القيام بها، فى حدود قدراتهم وإمكانات المدرسة والبيئة وبما يناسب مع ميولهم وحاجاتهم، مع مراعاة الزمن المخصص لدراسة الوحدة، حتى تتحقق الأهداف المرجوة من الوحدة.

- **الطرق المقترحة لتدريس الوحدة:**

يقدم مرجع الوحدة للمعلم مجموعة من المقترحات العامة، التى تساعده فى اختيار أنسب الطرق لتدريس الوحدة، وهذه المقترحات ليس ملزمة للمعلم، بل يسترشد بها أثناء تخطيط الدروس اليومية وتنفيذها، وقد يقدم هذا الجزء مجموعة من الأسئلة، التى يمكن أن يستخدمها المعلم فى مناقشاته أو مجموعة من المشكلات التى قد يثيرها مع تلاميذه.

- **الوسائل والأدوات ومصادر البيئة التى يمكن استخدامها لتنفيذ الوحدة:**

يشتمل مرجع الوحدة على قوائم بالوسائل التعليمية (أجهزة أو مواد تعليمية)، أو بالأدوات والكيماويات اللازمة لتنفيذ الوحدة، وممارسة أنشطة الوحدة المختلفة. ومصادر البيئة المحلية التى يمكن استخدامها فى الوحدة. ويشتمل المرجع – أيضا – على معلومات عن الأماكن الموجود بها جميع ما سبق لتسهيل الحصول عليها.

- **ما يقرؤه كل من التلميذ والمعلم:**

يشتمل مرجع الوحدة على قوائم بما ينبغا على التلميذ قراءته من كتب ومجلات وصحف وتقارير، تتصل بالوحدة كل حسب قدراته وميوله. وقوائم بما ينبغي على المعلم قراءته.

- **وسائل تقويم الوحدة:**

يقدم مرجع الوحدة مقترحات عديدة ومتنوعة بوسائل وأساليب تقويم أهداف الوحدة، لكي يسترشد بها المعلم عند تقويم أهداف كل مرحلة من مراحل تنفيذ الوحدة.

الفصل الخامس[٢]

نظريّات المنهج Curriculum Theories

يتوقّع من الطالب بعد دراسة هذا الفصل أن يكون قادراً على :

١- أن يعرّف النظريّة .

٢- أن يوضّح خصائص النظريّة .

٣- أن يعرّف نظريّة المنهج .

٤- أن يحدّد القضايا التي تطرحها نظريّة المنهج .

٥- يوضّح أهميّة نظريّة المنهج مشيراً إلى وظائفها .

٦- أن يعدّد تصنيفات نظريّات المنهج .

٧- أن يعطي فكرة موجزة عن النظريّة الموسوعيّة ، مبرزاً انعكاساتها على المنهج .

٨- أن يعطي فكرة موجزة عن النظريّة ، موضّحاً أبرز مبادئها .

٩- أن يعطي فكرة موجزة عن النظريّة البراغماتيّة ، موضّحاً أبرز مبادئها .

١٠- أن يلخّص أبرز انعكاسات النظريّة البوليتكنيكيّة على المناهج الماركسيّة

١١- أن يحدّد التوجّهات المساعدة على بناء نظريّة عربيّة إسلاميّة للمناهج .

---

[٢] (١) إعداد / غازي مفلح: جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

نظريّات المنهج
Curriculum Theories

مفهوم النظرية :

ظهر مفهوم النظريّة أوّل ما ظهر في العلوم الفيزيائيّة ، وكان الهدف من وضع النظريّات هو توجيه جهود الفيزيائيّين لمزيد من البحث والاستقصاء للتقدّم في مجال هذا العلم ، ولذلك يمكن أن نقول إنّ المقصود بالنظريّة في بدايات ظهور النظريّات هو النظريّة العلميّة ؛ نظراً لارتباط نشوء هذه النظريّات بالمجالات العلميّة ؛ ولذلك لا غرابة أنّ تعريف النظريّة كان منصبّاً على الظواهر الطبيعيّة ، ومحاولة تفسيرها ، والتنبّؤ بوقوعها بناء على المعطيات المتوافرة .

والنظريّة هي " مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات المترابطة التي تقدّم نظرة نظاميّة إلى الظواهر ، تصف فيها تلك الظواهر ، وتحدّد المتغيّرات التي تؤثّر فيها ، وتفسّرها ، وصولاً إلى إمكانيّة التنبّؤ بها . " [٣] .

و النظريّة هي شكل من أشكال الاستبصار ، وطريقة من الطرق التي ننظر بها إلى العالم ، حيث تمثّل النظريّات جميعاً النظرة الكلّيّة إلى العالم ، التي تساعد في تعديل حقائق أو قوى أو أمور محدّدة " [٤] .

وممّا سبق يمكن تعريف النظريّة بأنّها مجموعة من الافتراضات المركّزة المترابطة التي تختزل ما توصّلت إليه المعرفة البشريّة في سعيها إلى توضيح المبادئ والحقائق الكليّة للكون ، وشروط حدوثها ، وجعلها منطلقات لاستمرار البحث بهدف الوصول إلى تلك المبادئ والحقائق المطلقة .

خصائص عامّة تتصف بها النظريّة:

١- التجريد .

---

[٣] Robert S . ZAIS (1976) Curriculum : Principles and Foundations , New York : Harper and Row Publishers , p 77 .

[٤] – جودت أحمد سعادة ، وعبد الله محمد إبراهيم (٢٠٠٤) : المنهج المدرسيّ المعاصر ،مرجع سابق ، ص ٣٩٢.

٢- الاستناد إلى قوانين المنطق .

٣- الاشتمال على مجموعة من القضايا .

٤- بناء التفسيرات .

٥- الربط بين العلاقات .

٦- القبول من المجتمع العلميّ .

وظائف النظريّة :

تقوم النظريّة بثلاث وظائف رئيسة ، هي الوصفDescription ، والشرح Explanation، والتنبّؤ Prediction ، وقد أضاف بعضهم وظيفة رابعة ، هي وظيفة التوجيه Guidance .

" والوصف أدنى وظائف النظريّة ، ويتضمّن التعريف الدقيق والواضح المحدّد للمصطلحات التي تستخدمها النظريّة ، كالجزيء ، والذرّة ، والموجة ، والكثافة ، والصلادة واللزوجة ، وينبغي أن يستخدم التعريف بالمعنى المحدّد نفسه كلّما ورد المصطلح ، أي أن يستخدم المصطلح بالمعنى نفسه كلّما ورد ذكره ، كما يتضمّن تصنيفاً للمعلومات والحقائق ؛ ذلك أنّها تتراكم بكثرة ، فإذا ظلّت متناثرة فإنّها تضيع .

والشرح وظيفة أخرى للنظريّة ، وشرح الشيء يعني جعله مفهوماً ، ويكون هذا بالتوصّل إلى علاقات بينه وبين المعرفة المتاحة لنا حاليّاً ؛ وبذلك تزول الحيرة التي نشعر بها إزاءه ، وينجلي الغموض الذي يحيط به .

والتنبّؤ وظيفة ثالثة للنظريّة ، فالنظريّة لا تكتفي بالقدرة التفسيريّة اللاحقة للأحداث ، فهناك نظريّات تسعى إلى أن تكون لها قدرة تنبّئيّة مستقبليّة ." (عميرة ، ١٩٨٧ ، ٤٧-٤٨)

أمّا وظيفة التوجيه ، فتعني " أن تعمل النظريّة كمرشد أو دليل أو موجّه ، فهي تساعد الباحثين على اختيار البيانات للتحليل ، وعمل الملخّصات الاقتصاديّة لهذه البيانات ، كما تعمل النظريّة على إنتاج الأدلّة لاستقصاءات بعيدة أو تالية . " [٥] .

ويرى أبوشامب أنّ النظريّات كافّة تنتمي إلى ثلاثة مجالات معرفيّة واسعة ، وهذه المجالات هي : الإنسانيّات (الأدب والفلسفة والدين والموسيقى) ، العلوم الطبيعيّة (الفيزياء والكيمياء والنبات والحيوان) ، العلوم الاجتماعيّة (علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الأجناس

---

[٥] جودت أحمد سعادة ، وعبد الله محمد إبراهيم (٢٠٠٤): المنهج المدرسيّ المعاصر ،مرجع سابق ، ص ٣٩٦ .

، وعلم الاقتصاد) ، وتنبثق من هذه المجالات نظريّات المجالات التطبيقيّة للمعرفة ، وتشمل من بين ما تشمل العمارة والهندسة والطبّ والتربية ، وتستمد النظريّات التطبيقيّة للمعرفة مصداقيّتها من مصداقيّة النظريّات في المجالات المعرفيّة التي تنبثق منها ، ونظراً لعلاقة التربية بميادين المعرفة المنظّمة المختلفة ، فإنّ النظريّة التربويّة تنتمي إلى مختلف النظريّات المعرفيّة المنظّمة ، وتستمدّ مصداقيّتها منها ، كالفلسفة في مجال الإنسانيّات ، والفيزيولوجيا في مجال العلوم الطبيعيّة ، وعلم النفس وعلم الاجتماع في مجال العلوم الاجتماعيّة .

النظرية التربوية:

إن الحديث عن نظريّة تربويّة قد ظهر لاحقاً ؛ نتيجة عدم وصول العلوم الإنسانيّة إلى درجة الحسم الذي نشاهده في العلوم الطبيعيّة ، وقد أفاد رجال التربية من النظريّة العلميّة في محاولاتهم للوصول إلى نظريّات تربويّة على الرغم من تعذّر قيام النظريّات التربويّة بالوظائف نفسها التي تؤدّيها النظريّات العلميّة ، ولا سيّما ما يتعلّق بوظيفة التنبّؤ ؛ ولذلك كانت النظريّة التربويّة أشبه بدليل عمل يتّبعه التربويّون لتحقيق أهداف محدّدة ، مع الأخذ بالحسبان إمكانيّة عدم تحقّق جميع الأهداف نظراً لاختلاف الظاهرة الإنسانيّة ، عن الظاهرة الطبيعيّة

إن حديثنا عن النظريّة التربويّة لا يلغي سعيها للوصل إلى درجة عاليّة من الثقة والدقّة ، إنّها تقدّم أفضل تمثيل للظواهر التربويّة في ضوء معارفنا وخبراتنا الحاليّة ، فكما أنّ النظريّة العلميّة ليست مطلقة ، وأنّ هناك تعدّداً في النظريّات العلميّة حول ظاهرة ما ، حيث يوردون تفسيرات وآراء متنوّعة حولها ، ويقولون إنّ للحقيقة أوجهاً متعدّدة ، فكذلك يمكن أن تتعدّد النظريّات التربويّة حول جانب تربويّ واحد

ومن خلال ما تقدّم يمكن القول إنّ النظريّة التربويّة هي مجموعة الافتراضات العقليّة المترابطة منطقيّاً التي تشكّل نظرة شاملة كلّيّة نحو الظواهر التربويّة ، حيث تصف تلك الظواهر ، وتشرحها ، وتتنبّأ بحدوثها ؛ من أجل مساعدة صاحب القرار على اتّخاذ الإجراء المناسب للقيام بالعمل ، وتوجيهه ، لبلوغ الأهداف التربويّة . وبذلك تقترب النظريّة التربويّة إلى حدّ كبير من النظريّة العلميّة

وكما أنّ النظريّات في ميادين المعرفة المنظّمة تتفرّع إلى نظريّات أكثر تحديداً ، فإنّ النظريّة التربويّة مثلها مثل غيرها من النظريّات تتفرّع إلى نظريّات أقلّ عرضاً وعموميّة ، وأكثر تحديداً ، حيث نجد نظريّات في الإدارة ، ونظريّات في التدريس ، ونظريّات في المناهج ، ونظريّات في التقويم .

نظرية المنهج :

لاحظنا فيما سبق أنّ نظريّة المنهج متفرّعة عن النظريّة التربويّة ، وتعرّف نظرية المنهج بأنّها : " مجموعة من العبارات المترابطة التي توضّح طبيعة المنهج ، بتحديد العلاقات التي تربط بين عناصره وتوجيه عمليات تطويره واستعمالاته وتقويمه " [٦] .

ويرى المؤلّف أنّ نظريّة المنهج هي عبارة واضحة محدّدة تنبع عن رؤية واضحة لطبيعة المنهج ومكوّناته وخطوات تخطيطه بدءاً من وضع أهدافه وانتهاء بتقويمه وتطويره .

ولذا فإن أيّ تخطيط أو تطوير أو تقويم للمناهج يعتمد على نظريّة عامّة توفّر له التوجيه والإرشاد، وعلى الرغم من أنّ نظريّة المنهج إحدى النظريّات الفرعيّة للنظريّة التربويّة ، إلاّ أنّ أهميّتها بالغة الأثر ، فهي تعكس توجّهات النظريّة التربويّة وملامحها من جهة ، ومن جهة أخرى _ وهذا هو الأهمّ – فإنّها تقترح الخطوات والأساليب والإجراءات والأنشطة المنهجيّة ومحتوياتها ، حيث تتمثّل أهميّة هذه المقترحات في أثناء تخطيط المناهج الدراسية وتنفيذها ، و تقويم نتائجها وآثارها في مخرجاتها ، وبذلك فإنّ النظرية التربوية " تكون بدون مضمون إذا لم تترجم غايتها وأهدافها العامّة في تخطيط المنهج الدراسي وتنفيذه وتقويمه في ضوء نظريّة منهج واضحة الخطوات " [٧] .

وكما أنّ النظريّة التربويّة تتفرّع إلى نظريّات في المناهج ، وأخرى في التدريس ، وثالثة في الإدارة ، كذلك يمكن تقسيم نظريّة المنهج إلى أقسام أكثر دقّة وتحديداً ، فيمكن أن

---

[٦] – **جورج** بو شامب (١٩٨٧) : نظريّة المنهج ، ترجمة ممدوح سليمان ، وبهاء الدين النجّار ، ومنصور عبد المنعم ، القاهرة ، الدار العربيّة للنشر والتوزيع ، ص ٦٨ .

[٧] – عبد الله محمد إبراهيم ،و رجب أحمد الكلزة (١٩٨٢) : المناهج المعاصرة ، ط١ ، مطابع الفنّ ، ص ٣٢.

يتفرّع منها نظريّات أكثر تفريعاً ، كنظريّة تصميم المنهج ، أو نظريّة تطبيقه ، وكذلك يمكن تفريع نظريّة تصميم المنهج إلى نظريّات في أسس المنهج ، وأخرى في أهدافه ، أو في محتواه ، أو في تقويمه ، أو في تطويره .

والسؤال المطروح هو : ماالقضايا التي تطرحها نظريّة المنهج ؟ وما الأسئلة التي تجيب عنها ؟ وهل تشكّل هذه الأجوبة صميم نظريّة المنهج ؟

لقد ذكرت هيلدا تابا Hilda Taba في كتابها تطوير المنهج Curriculum Development مجموعة من الأسئلة تكون الإجابة عنها نموذجاً مقبولاً لنظريّة المنهج ، وهذه الأسئلة هي : "

- ما المنهج ؟ وعلام يشتمل ؟ وما الاختلاف بين قضاياه والقضايا المتعلّقة بالتدريس ؟
- ما العناصر الأساسيّة للمنهج ؟ وما المبادئ التي تحكم القرارات المتعلّقة باختيارها ؟وما الأدوار التي تقوم بها في المنهج كوحدة عضويّة متماسكة ؟
- ما العلاقة بين العناصر السابقة والمبادئ التي تستند إليها ؟ وأيّ المبادئ والمعايير المفترض أن تحكم هذه العلاقة ؟
- ما المشكلات المتضمّنة في تنظيم المنهج ؟ وما المعايير التي ينبغي مراعاتها عند اتّخاذ قرارات تتعلّق بأنماط المنهج ، وتنظيمها ؟
- ما العلاقة بين نمط من أنماط المناهج أو تصميم من تصميماته بالظروف الواقعيّة والإداريّة التي تحكم البيئة التي سيطبّق فيها ؟
- ما الترتيب أو ما الخطوات التي يسير وفقاً لها اتّخاذ القرارات المتعلّقة بالمناهج ، وكيف يتمّ الانتقال من خطوة إلى أخرى ؟ " ([٨]) .

وبعبارة أخرى ينبغي أن تشتمل نظريّة المنهج على جملة من المبادئ والضوابط التي تسهّل في النهاية عمليّة بناء المنهج ، ويمكن للمشاركين في تلك العمليّة التأكّد من وجود هذه المبادئ والضوابط من خلال عدد من المعايير أوجزها الرويلي بمعيارين ، هما :"

(١) أن يكون لهذه النظريّة القدرة على وصف المنهج ، وتحليله ، وتوقّع نتائجه .

(٢) أن يكون لهذه النظريّة مواقف واضحة ومحدّدة من عناصر المنهج الأساسيّة " (الرويلي ،١٤١٩ هـ ، ٦٣) .

---

[٨] Taba , Hilda (1962): Curriculum Development : Theory into Practice (New York : Harcourt , Brace and World , p 421 .

أهميّة نظريّة المنهج ووظائفها :

من خلال ما تقدّم نلاحظ أنّ أهميّة نظريّة المنهج ووظائفها الرئيسة تكمن فيما يأتي :

- تشكّل إطاراً مرجعيّاً يساعد أصحاب القرار ومختلف التربويين على اتّخاذ الإجراءات السليمة الإداريّة والميدانيّة عند العمل على تخطيط المناهج التعليميّة وهندستها .
- تحدّد الأسس الفلسفيّة والاجتماعيّة والنفسيّة والمعرفيّة التي يستند إليها المنهج ،
- توضّح مكوّنات المنهج الرئيسة ، والعلاقة بين تلك المكوّنات ، وصولاً إلى الترابط والاتّساق .
- تبيّن خطوات بناء المنهج بدءاً من وضع الأهداف فاختيار المحتوى وتنظيمه ، مروراً باختيار الطرائق التدريسيّة والأنشطة التعليميّة والوسائل والتقنيات التعليميّة ، وانتهاء بالتقويم الذي يواكب مختلف الخطوات السابقة ، ويتوّجها بالتغذية الراجعة .

وعلى الرغم من تلك الأهميّة المشار إليها بالنقاط السابقة " يرى بعض الباحثين أنّ نظريّة المنهج تتسم بالضعف؛ وذلك استناداً إلى مجموعة من الحجج التي تقول بأنّ النظريّة في مجال التربية لم تنضج بعد ، ولم تصل إلى مرحلة الدقّة التي تمتلكها النظريّات العلميّة في مجال العلوم الطبيعيّة ، كما أنّ التربية ليست علماً ، وأنّ الظواهر التربويّة تمتاز بالتشابك والتعقيد ؛ ممّا يجعل مجال الخطأ في دراستها كبيراً ، كما أنّ الواقع الميدانيّ يثبت ضعف النظريّات التربويّة على التنبّؤ بالسلوك الإنسانيّ " [٩] .

تصنيف نظريات المنهج :

تعكس نظريّات المناهج الرؤى التربويّة المستندة إليها ، ومن المعروف أنّ الفلسفات التربويّة جميعها حدّدت الأهداف التربويّة ، ووظائف المدرسة عبر التاريخ ، ومن المؤكّد أنّ تلك الفلسفات اشتركت في جوانب ، وتباينت في جوانب أخرى ؛ ممّا اضطرّ الباحثين إلى تصنيفها في ثلاث حزم رئيسة ، الأولى ركّزت على ضرورة إيلاء المعرفة الدور الأكبر ، والثانية جعلت من المتعلّم الهدف الأساس للتربية ، أمّا الثالثة فكان المجتمع محطّ اهتمامها ؛

---

[٩] إيناس عمر محمّد أبو حتلة (٢٠٠٥) نظريّات المناهج التربويّة ، عمّان ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ص ٤٥-٤٦.

وبناء على ذلك ظهرت للمناهج مجموعة من النظريّات التي تمثّل تلك الحزم الفلسفيّة ، ومن نظريّات المنهج المتأثّرة بالفلسفة المركّزة على المعرفة ، النظريّة الموسوعيّة ، والنظريّة الجوهريّة ، أمّا نظريّات المناهج المتأثّرة بالفلسفة التي نادت بالتركيز على المتعلّم النظريّة البارغماتيّة ، أمّا نظريّة المناهج المتأثّرة بالفلسفة الداعية إلى جعل المجتمع محور اهتمام التربية فهي النظريّة البوليتكنيكيّة ، وسنتناول نظريّات المناهج تلك بشيء من الإيجاز فيما يلي:

١-النظريّة الموسوعيّة :Encyclopedic Theory :

ويرى أصحاب هذه النظريّة أنّ على الفرد الإلمام بمختلف العلوم حتّى يتمّ تشكيله بطريقة شاملة تليق بطبيعته الإنسانيّة ، وأنّ كمال الطبيعة الإنسانيّة يكمن في تكاملها المتمثّل باستنارتها بالمعرفة والحكمة الحقيقيّة البعيدة عن الغيبيّات ، المتسلّحة بالرياضة والفلك والفيزياء والكيمياء والتاريخ الطبيعيّ والجغرافية والطبّ .

" ورأى بعض التربويين – امتداداً لتلك النظريّة – أن تكون الكتب المدرسيّة على شكل قواميس ودوائر معارف Encyclopedias ، ويترك التلاميذ ينقّبون فيها ويبحثون بأنفسهم وبنشاطهم الخاصّ ما يريدونه من المعارف ، خصوصاً طلبة المدارس الثانويّة " [١٠] .

٢- النظريّة الجوهريّة (الأساسية) (Essentialism)

ظهرت هذه النظريّة في أواخر العقد الثالث من القرن العشرين الميلاديّ في الولايات المتحدة الأمريكية على يد وليم بأجلي William Bagley، وقد أكدت أنّ خبرة الجنس البشريّ القديمة والمعاصرة تشتمل على خبرات أساسيّة هي أشبه بالثوابت ، وهي جوهر المعرفة ، وخبرات فرعيّة أو تفصيليّة أشبه بالمتغيّرات ، وأنّ على معدّي المناهج التربويّة انتقاء هذه الأساسيّات من خبرات الجنس البشريّ بغض النظر عن تاريخها ،

---

[١٠] جودت أحمد سعادة ، وعبد الله محمد إبراهيم (٢٠٠٤) : المنهج المدرسيّ المعاصر ، مرجع سابق ، ص ٤٠٨.

وتضمينها في محتواها ؛ فهي ضروريّة لكلّ من يرغب في أن يكون متعلّماً من أفراد المجتمع.

والسؤال المطروح هو : ما المعيار الذي نستند إليه في الحكم على أساسيّة الخبرة أو جوهريّتها ؟ لقد أجاب أصحاب هذه النظريّة عن السؤال السابق ، فوضعوا معيارين للحكم على كون الخبرة أساسيّة أو غير أساسيّة ، وهذان المعياران هما : الاحتكام إلى العقل ، و الاحتكام إلى الواقع .

ومن خلال هذين المعيارين نستنتج أنّ هذه النظريّة أفادت من الفلسفة المثاليّة التي رأت في العقل جوهر الأشياء ، وبالتالي فكلّ خبرة يقرّ العقل بضرورتها هي خبرة أساسيّة ، كما أفادت من الفلسفة الواقعيّة التي رأت أنّ الواقع الحقيقيّ هو الواقع الميتافيزيقيّ الذي نعايشه ، وبالتالي ينبغي الاعتماد على الخبرات الحسيّة الواقعيّة ، وإغفال ما عداها .

المبادئ الأساسيّة للنظريّة الجوهريّة:

(١) " إن التعلّم في ذاته يتضمّن العمل الشاق، وذلك لأنّ الاهتمام بموضوع ما، يحتاج إلى جهد من أجل السيطرة على هذا الموضوع أو إتقانه، حيث تركز هذه النظريّة على مفهوم الجهد، بدلاً من التركيز على اهتمامات المتعلّم مباشرة ؛ وذلك لأنّ تلك الاهتمامات لا يشعر بها المتعلّم في البداية ، بل تظهر من خلال العمل الشاقّ.

(٢) إنّ دور المعلّم يتوسّط بين عالم الكبار وعالم الأطفال ، ومن ثمّ يجب أن تكون المبادرة في التربية بيد المعلّم أكثر ممّا هي بيد التلميذ، وذلك من منطلق أنّ المعلّم يكون قد أُعدَ بصورة متخصّصة لمهمّة إرشاد تلاميذه أو توجيههم ، كما أنّ اهتمامات التلاميذ يجب تعديلها على يد المعلّم الماهر الذي هو سيّد ذلك التنظيم المنطقيّ المعروف بالموادّ أو الموضوعات.

(٣) إنّ جوهر العمليّة التربويّة يتمثّل في هضم المادة الدراسيّة المحدّدة ، كما ينبغي على التربية إتاحة الفرصة للفرد؛ لتحقيق إمكاناته الكامنة فيه في عالم مستقلّ، فالهدف من حضور المتعلّم إلى المدرسة أن يصل إلى معرفة هذا العالم كما هو فعلاً ، دون أن يفسره في ضوء رغباته الفردية الخاصّة.

(٤) يجب أن تقدّم المعرفة في المادة الدراسيّة وفقاً للتنظيم المنطقيّ لها، ويجب التركيز على أهميّة التراث الاجتماعيّ، ووضعه فوق الخبرة الفرديّة، لأنّ التراث يلخّص خبرات الأفراد في محاولاتهم للتوافق مع بيئتهم، وتكيّفه مع العالم المحيط به .

(٥) يجب على المدرسة المحافظة على الطرق التقليدية للانضباط العقلي كما يجب تعليم التلميذ المفاهيم الأساسية، ، حتّى وإن كان لا بدّ من تطويعها وفقاً للمستوى السيكولوجي والفكري للمتعلّم .

(٦) يجب أن يحتوي المنهج – طبقاً – لهذه النظريّة على المعرفة والمعلومات التي تساعد التلميذ على معرفة تراثه الاجتماعيّ ، وتحقّق تكيّفه مع العالم الذي يعيش فيه ، وتعدّه للمستقبل " [١١] .

٣- النظريّة البارغماتيّة (Pragmatism) :

تهتم النظريّة البارغماتيّة بقدرة الفرد على الإسهام في التقدّم البشريّ ، من خلال تعرّف الواقع ، والتفاعل معه ، والتعلّم منه ، و العمل على تطويره ؛ورأى أصحاب هذه النظريّة أنّ التعلّم الحقيقيّ هو التعلّم الناتج عن الربط بين العمل والنظر ، و تفاعل المتعلّم مع البيئة المحيطة ، فأصبح التعلّم عن طريق العمل أحد أبرز ركائزها .

ويعدّ جون ديوى مؤسّس النظريّة البرجماتية ، نظراً لما أضفاه على الفكر البراغماتيّ من تحسينات وتطويرات ، أسهمت في سدّ الفجوة التي كانت قائمة بين القيم والعلم ، والمنطق والأخلاق ، وأصبحت البراغماتيّة ترى أنّ الإنسان وحدة متكاملة ، لا فصل بين جوانبها العقليّة والجسميّة والروحيّة ، وتؤمن بأنّ المصدر الأساسيّ الموثوق به للمعرفة الإنسانيّة هو الخبرة والنشاط الذاتيّ .

توظيف هذه النظريّة في المناهج التعليميّة :

أوضح ديوى أنّ دوافع التعلّم عند الطفل أربعة ، وهذه الدوافع هي :

(١) الدافع الاجتماعيّ: حيث يرغب الطفل، في مشاركة الآخرين خبراتهم .

(٢) الدافع الإنسانيّ: الذي يتمثّل في لعب الطفل ، وفي حركاته الإيقاعية، وتشكيله الموادّ في صور جديدة نافعة.

(٣) الدافع البحثيّ والتجريبيّ: الذي يتجلّى في عمل الطفل رغبة في معرفة نتيجة عمله .

---

[١١] المرجع السابق ، ص ٤١١– ٤١٢ .

(٤) الدافع التعبيريّ : ويبرز في ميول الطفل التعبيريّة ، وفي تواصله مع غيره .

وقد عمل جون ديوى على استثمار هذه النظريّة في الميدان التربويّ بشكل عامّ ، وفي ميدان المناهج على وجه الخصوص ، حيث أنشأ أوّل مدرسة ذات نشاط معيّن ملحقة بجامعة شيكاغو ،

ويعد منهج النشاط تطبيقاً لمبادئه البراغماتيّة ، حيث جاء منسجماً مع تلك المبادئ ، ومنها :

- العمليّات والنشاطات التعليمية في المنهج البراغماتيّ هي أساس التعلّم ؛ و حظيت هذه النشاطات والعمليّات باهتمام كبير .
- الخبرة في المنهج البراغماتيّ هي الخبرة المباشرة المكتسبة عن طريق التفاعل مع البيئة ، هي الخبرة الحقيقيّة والثابتة ؛ ولذلك يجب أن تكون اللبنة الأساسيّة في بنا ء أيّ منهج ، بمعنى أنّ المعرفة هي معرفة وظيفيّة ناتجة عن التفاعل مع البيئة .
- النشاط في المنهج البراغماتيّ، هو المنهج ذاته ، لأنّه لا يعنى إلاّ بالخبرات المباشرة ؛ كما أنّ النشاطات المنهجيّة البراغماتيّة آنيّة ، فهي متغيّرة ، ومتطوّرة بحسب ميول الطلاب وحاجاتهم واستعداداتهم .
- الحياة الاجتماعيّة المتجدّدة هدف من أهداف المنهج البراغماتيّ ؛ ولذلك يركّز هذا المنهج على ألوان النشاط الاجتماعيّ الهادف المتسم بالسمة التعاونيّة والنفعيّة ، حيث تصبح المدرسة صورة مصغّرة عن الحياة في المجتمع الخارجيّ .
- اهتمامات المتعلّم ومشكلاته جوهر المنهج البراغماتيّ ، فالتربية الحقيقيّة هي التي تتوجّه إلى المتعلّمين ،وتجعلهم يعيشون حياتهم ذاتها ، وتعدّهم لتلك الحياة ، لا لحياة الكبار .

٤- النظريّة البوليتكنيكيّة :Polytechnicalisation

أوضحت هذه النظريّة أنّ هناك تأثيراً واضحاً للمزاوجة والترابط بين العقل والعمل في النموّ الجسميّ والعقليّ للأطفال ، إضافة إلى ما يكسبه العمل اليدويّ ، والعمل الجماعيّ من قيم اجتماعيّة ، واتّجاهات أخلاقيّة للفرد .

وبذلك تركّز هذه النظريّة على ضرورة إكساب الناشئة الاتّجاهات الإيجابيّة نحو العمل ، والعمل ضمن الجماعة كاحترام العمل والعاملين ؛ وذلك من خلال المزاوجة بين

الدراسة والإنتاج النافع للمجتمع ، سواء أكان ذلك في الريف أم المدينة ، في الحقل أم في المصنع .

ومن أبرز انعكاساتها:

- أهداف المجتمع ، وتنميته اقتصاديّاً واجتماعيّاً أولويّة من أولويّات المنهج ؛ وبذلك تمّ ربط التعليم بحاجات المجتمع .
- ربط العلوم النظريّة بالتطبيق التكنولوجي لها على أرض الواقع ؛ ممّا جسر الفجوة بين النظريّ والتطبيقيّ .
- التركيز على الأنشطة غير الصفيّة في المزارع والمصانع لتحقيق التزاوج بين الفكر والعمل ؛ وبذلك لم تعد المدرسة المجال الأوحد للتعلّم والدراسة .
- العمل على غرس القيم والاتّجاهات التي تمجّد العمل والعمّال ، وتحثّ على العمل الجماعيّ .

٥ - نحو نظرية منهج عربيّة إسلاميّة :

إنّ المتأمّل لنظريّات المنهج السابقة يدرك أنّ كلاًّ منها انحاز بشكل واضح إلى هدف جانب واحد من الجوانب التي تؤسّس عليها المناهج ، فالنظريّتان الجوهريّة والموسوعيّة ركّزتا على المعرفة ، وجعلتاها المحور التي ينبغي أن تبنى عليه المناهج ، في حين ركّزت النظريّة البراغماتيّة على المتعلّم ، وجعلت إيجابيّته في التعلّم شرطاً لحدوث التعلّم المبتغى ، بينما كان هدف النظريّة البوليتكنيكيّة هو التنمية الاجتماعيّة والاقتصاديّة للدولة ، ومن الملاحظ أيضاً أنّ أصحاب كلّ من النظريّات السابقة متأثّرون بدرجة كبيرة بالفلسفة والأفكار الإيديولوجية التي يؤمنون بها ، ، وهذا الأمر يحتّم علي واضعي المناهج العمل على وضع نظريّة محدّدة واضحة للمنهج فيه تتّسم بالمرونة من جهة ، وبالحفاظ على الثوابت الوطنيّة والدينيّة والاجتماعيّة ، ومواجهة التحدّيات المعاصرة من جهة أخرى . ولذلك يمكن أن تكون الموجّهات الآتية أساساً لبناء نظريّة عربيّة إسلاميّة للمنهج :

الموجّه الأوّل : الحفاظ على هويّة المجتمع العربيّ الإسلاميّ وقوّته من خلال :

- تعزيز الفكر الإيمانيّ المتمثّل في العقيدة الإسلاميّة التي تستقي عناصرها من كتاب الله ، وسنّة نبيّه صلى الله عليه وسلّم ، التي تتّسم بالوسطيّة والاعتدال والتسامح والإنسانيّة .
- تعزيز اللغة العربيّة ، وزيادة العناية بها ، كونها لغة التواصل بين أفراد المجتمع العربيّ ، ولغة الثقافة والتعليم لأبنائه ، ولغة العبادة لأبناء المجتمعات الإسلاميّة كافّة.
- العمل على ترسيخ المبادئ الشوربة والديمقراطيّة ، في إطار وحدة الأمّة ومصالحها العليا.

الموجّه الثاني : التنمية المتكاملة للفرد من خلال :

- العمل على تنمية أفراد هذه الأمّة من مختلف النواحي ، وإيجاد التوازن والتكامل بين جوانب الفرد المختلفة .
- الأخذ بأسباب العلم ، وربط النظريّ بالتطبيقيّ ، واكتساب المهارات التكنولوجيّة ، كالتطبيقات في مجال الحاسب ، وتسخيره في البحث والاستزادة العلميّة .
- العمل على تعزيز القيم العربيّة والإسلاميّة في نفوس الناشئة ، وتنمية قيمة احترام الوقت ، واستثماره بما هو مفيد ، وغرس حبّ العمل وإتقانه ، وتقدير العاملين ، وبثّ روح التنافس الشريف ، والعمل ضمن فريق ، واحترام الرأي الآخر.
- العمل على نبذ بعض العادات والتوجّهات الضارّة بالفرد والمجتمع ، كالتدخين ، والتبذير ، والتعصّب ، والكبر.
- إكساب الناشئة مهارات التفكير العلميّ ، والناقد ، والإبداعيّ ، وحلّ المشكلات ، واتّخاذ القرارات السليمة .
- ملء فراغ الناشئ بما هو مفيد ، من خلال تنمية الميول والاتّجاهات والمهارات العلميّة والعمليّة والصحيّة والاجتماعيّة الإيجابيّة التي تساعد الناشئ على النجاح العلميّ والعملي في حياته المستقبليّة الفردية والاجتماعيّة .

الموجّه الثالث : مواجهة تحدّيات العصر المتمثلة في :

١- العولمة ، وذلك بالإفادة من إيجابيّاتها ، وتحصين المجتمع والناشئة من الذوبان والتلاشي في ثناياها.

٢- التغير الثقافيّ والاجتماعيّ السريع ، وذلك بالأخذ بمبدأ الأصالة ، والأخذ كذلك بمبدأ المعاصرة من خلال الانفتاح الرشيد على مبتكرات العصر في مختلف المجالات .

٣- التلوّث البيئيّ ، وذلك باشتمال المناهج على مفاهيم بيئيّة تتناول الحفاظ على بيئة طبيعيّة سليمة ، من خلال مكافحة التلوّث البيئيّ بكلّ أنواعه ، ، والحفاظ على التوازن البيئيّ في البرّ والبحر والجوّ .

٤- نضوب الموارد الطبيعيّة ، من خلال ترشيد استثمار المصادر الطبيعيّة الإستراتيجيّة ، كالمياه والثروات الباطنيّة ، والثروة الحيوانيّة والنباتيّة .

٥- السماح للطلبة في المشاركة الفاعلة في تخطيط المناهج وتنفيذها وتقويمها ، وفي المجالس المدرسيّة المختلفة ؛ لإيصال صوت الطلبة إليها ، وفي حفظ النظام المدرسيّ على مستوى الفصول ، وعلى مستوى المدرسة بشكل عامّ ، وفي تنمية المجتمع المدرسيّ ، والبيئة المحليّة .

الفصل السادس

تقـــــــــويم المنــــــــــهج

تحقق دراسة الطالب لهذا الفصل الأهداف التالية:

- يفرق بين التقويم والقياس وأدوات القياس.
- يعرف كتابة مفهوم تقويم المنهج.
- يناقش كتابة العلاقة بين التقويم ومراحل تطوير المنهج.
- يكتب تعريفا إجرائيا لتقويم المنهج.
- يكتب خطوات تقويم المنهج كما يوضحها التعريف الإجرائي لتقويم المنهج.
- يقوّم أحد مناهج المرحلة الابتدائية مستخدما أحد نموذجي تقويم المنهج الموضحين بهذا الفصل.
- يقوّم مكونات المنهج الآتية:
- الأهداف.
- المحتوى.
- أنشطة التعليم والتعلم.
- المواد التعليمية.
- نواتج المنهج.
- أداء المعلم.

الفصل السادس

تقـــــــــويم المنـــــــــهج

مقدمة:

إن عملية تقويم المنهج غالبا ما يقوم بها مجموعة من المتخصصين في تقويم المناهج وتطويرها. ويتم ذلك التطوير في بعض الأحيان بعيدا عن المعلم. وقد يكون أحد الأسباب الأساسية في ذلك هو عدم وعى المعلم بالطرق من خلال التمييز بين مجموعة المفاهيم الأساسية والأساليب المختلفة التي يجب إتباعها عند القيام بعملية تقويم المنهج . لذا فإننا في هذا الفصل سنحاول أن نتعرف على هذه الأساليب والطرق مثل مفاهيم التقويم والقياس وأدوات القياس وتقويم المنهج وتطويره. ثم ثانيا من خلال دراسة العلاقة بين التقويم ومراحل تطوير المنهج والخطوات اللازمة لتقويم المنهج، ثم ثالثا التعرض لكيفية تقويم مكونات المنهج المختلفة من أهداف، ومحتوى، وأنشطة تعليم وتعلم ثم نعرض لكيفية تقويم أداء المعلم في المنهج .

أولا : الفرق بين التقويم والقياس وأدوات القياس:

يتضمن التقويم بوجه عام إصدار أحكام على قيمة ظاهرة ما – أحداث، تعليمات، إدارات، ... – ذلك في ضوء معايير أو مستويات أو محكات معينة لتقدير هذه القيمة، والتقويم بهذا المعنى يعنى التحسين والتطوير الذي يعتمد على مثل هذه الأحكام. ويتطلب إحداث التحسين والتطوير لظاهرة ما فهما دقيقا لها، وهذا الفهم يعتمد بدوره على عملية جمع معلومات وصفية أو كمية عن الظاهرة – عملية قياس – باستخدام أدوات معينة كالاختبارات وأدوات الملاحظة ومقاييس الميول والاتجاهات.

مما سبق قد يختلط الأمر في كثير من الأحيان فنعتقد أن التقويم والقياس عمليتان مترادفتان ومتشابهتان، لكن الأمر غير ذلك تماما.

فالتقويم يهتم بالحكم الكلى الشامل على الظاهرة موضع التقويم. وهو بهذا المعنى أكثر عمومية وشمولا من القياس الذي يعتمد على إخضاع الظاهرة للتحليل الكمي عن طريق استخدام وحدات رقمية معينة ومتفق عليها.

أما الاختبارات وأدوات الملاحظة ومقاييس الميول والاتجاهات فهي أدوات للقياس تستخدم في عملية جمع البيانات والمعلومات – في صورة رقمية – والتي تدل على مدى تحقق

الأهداف. فكما أن المسطرة المدرجة هي أداة لقياس الأطوال، فان الاختبارات ومقاييس الاتجاهات وأدوات الملاحظة هي جميعا أدوات للقياس في عملية التقويم.

فنحن نستطيع مثلا أن نقيس تحصيل التلاميذ للمعلومات المتضمنة في محتوى منهج عن طريق اختبار للتحصيل مكون من عدد من الأسئلة يطلب من التلاميذ الاستجابة لها أما تحريريا أو شفهيا، كما أننا يمكننا قياس اتجاهات التلاميذ نحو منهج ما عن طريق استخدام مقياس لقياس اتجاهات هؤلاء التلاميذ مكون من عدد مناسب من العبارات المرتبطة بموضوع الاتجاه، كما يمكننا قياس مهارات هؤلاء التلاميذ باستخدام أدوات للملاحظة تعكس السلوك المطلوب ملاحظته. هذه الأدوات – سواء كانت اختبارات للتحصيل أو مقاييس للاتجاهات أو أدوات للملاحظة – تعطينا قيما رقمية لأداء التلاميذ عليها.

ثانيا : علاقة التقويم بمراحل تطوير المنهج:

إذا اعتبرنا التقويم عملية مستمرة ومصاحبة لعمليات تطوير المنهج فان العلاقة تبدو واضحة بينها. فعملية تطوير المنهج تتم في أربع مراحل متتالية حتى يتم استخدامه بفاعلية في المدارس. هذه المراحل تبدأ بمرحلة التخطيط لبناء المنهج، ثم مرحلة التجريب الأولى للمنهج المخطط، ثم مرحلة التجريب على نطاق واسع، ثم أخيرا مرحلة التعميم. ويصاحب كل مرحلة من هذه المراحل نوع من التقويم، فعندما يكون المنهج فى مرحلة التخطيط فإنه يقوّم عن طريق ما يسمى بالتقويم المبدئي، وعندما يكون المنهج فئ مرحلة التجريب الأولى أو مرحلة التجريب على نطاق واسع، فإنه يقوّم عن طريق ما يسمى بالتقويم البنائي، أما إن كان المنهج في مرحلة التعميم، فانه يقوم عن طريق التقويم النهائي ويوضح شكل (٧) العلاقة بين مراحل تطوير المنهج وأنواع التقويم المصاحب له.

١– مرحلة تخطيط المنهج:

التقويم المستخدم في هذه المرحلة هو التقويم المبدئي الذي يتم قبل القيام بعملية تنفيذ المنهج وذلك حتى يتوفر للقائمين بعملية التطوير معلومات كافية عن التلاميذ الذين وضع المنهج من أجلهم والمعلمين الذين سيتعاملون معه، والظروف والإمكانات المادية اللازمة للبدء في عملية التنفيذ، وبمعنى آخر فان التقويم المبدئي للمنهج يساعد على تحديد نقطة البداية المناسبة التي سيبدأ عندها التلاميذ فى التعامل مع المنهج. فعند إجراء التقويم المبدئي فإن القائمين على تطوير المنهج سيجمعون معلومات عن معارف التلاميذ واتجاهاتهم ومهارتهم،

ومعلومات عن قدرات المعلمين ومهارتهم واتجاهاتهم، ومن ثم يمكن لهؤلاء ين أن يصلوا إلى تصور مبدئي لمدى نجاحهم فى تحديد أهداف المنهج واختيار محتواه وإعداد المواد والوسائل التعليمية وطرق التقويم المناسبة، الأمر الذي يمكن أن يقلل من عوامل الفشل عند التنفيذ الفعلي ومن ثم يوفر الوقت والجهد والمال.

٢- مرحلة التجريب الأولى:

تبدأ هذه المرحلة بعد الانتهاء من تخطيط المنهج، وإنتاج المواد والأدوات التعليمية المطلوبة لتنفيذ المنهج، وهى تهدف إلى التأكد من صلاحية المنهج، وإجراء التعديلات المناسبة عليه، ويتم تحقيق الهدف عن طريق تقويم المنهج في عدد صغير من المدارس تقويما بنائيا، يهدف إلى تزويد القائمين بعملية التطوير بتغذية راجعة عن قابلية المنهج للتنفيذ ومدى فاعليته، إذ يمكن في هذه الحالة جمع معلومات عن أوجه القصور في تحقيق الأهداف الموضوعة للمنهج وفاعلية طرق التدريس والمواد التعليمية، أو صعوبات التعلم التي يواجهها التلاميذ أو أي قصور في أساليب التقويم مما يكون له أثر في مراجعة المنهج وإجراء التعديلات المناسبة عليه.

٣- مرحلة التجريب على نطاق واسع:

تتم هذه المرحلة بعد مراجعة أوجه القصور المختلفة التي يكشف عنها التجريب الأولى للمنهج. وتهدف هده المرحلة إلى الكشف عن ما قد ينشأ من مشكلات عند تطبيق المنهج على نطاق واسع، وفى عدد كبير من المدارس، وعلى أعداد أكبر من التلاميذ. ويستخدم التقويم البنائي أيضا فا هذه المرحلة.

ويختلف التجريب في هذه المرحلة عن التجريب فى المرحلة السابقة، ومن ثم التقويم البنائي في كل حالة من حيث أعداد المدارس وأعداد الفصول والتلاميذ والمعلمين والإمكانات المادية والبشرية اللازمة لإتمام عملية التجريب ومن ثم التقويم. ففي هذه المرحلة تكون أعداد المدارس والفصول والتلاميذ والمعلمين أكبر بكثير من المرحلة، كما أن التكلفة والإمكانات المادية المطلوبة تكون أكبر من المرحلة السابقة.

٤- مرحلة التعميم:

يصل المنهج إلى هذه المرحلة بعد أن يتأكد القائمون بعملية التقويم من صلاحية المنهج للتعميم فى جميع المدارس، وعلى جميع التلاميذ، وبعد الانتهاء من تنفيذ المنهج بالمدارس يجرى عليه التقويم النهائي أو الختامي وذلك لتقدير أثر المنهج على التلاميذ

والمعلمين والمدارس تقديرا شاملا. وهو بذلك يمكن أن يمدنا بحكم نهائي على المنهج. هذا النوع من التقويم يهدف إلى التأكد من أن الأهداف الموضوعية للمنهج قد تحققت، وذلك عن طريق الحصول على معلومات خاصة بفاعلية المنهج، وطرق وأساليب التدريس، والأدوات والمواد التعليمية، وأساليب التقويم المستخدمة. وقد يتم ذلك عن طريق مقارنة نتائج أو مخرجات المنهج من معلومات ومهارات واتجاهات بنتائج مناهج أخرى قد تكون منفذة فى نفس الوقت الذي نفذ فيه المنهج موضع التطوير.

ويكشف التقويم النهائي بالإضافة إلى ما سبق عن حاجات المعلمين والموجهين إلى إعادة التدريب إذا أظهرت نتائج تنفيذ المنهج عن أوجه للقصور في أدائهم، هذا بالإضافة إلى معرفة ما يوجد من قصور فئ إمكانات المدارس التحى يتم فيها التنفيذ والعمل على تلافيها.

ثالثا : تقويم المنهج:

يعرف تقويم المنهج بأنه عملية جمع معلومات وصفية أو كمية عن عناصر المنهج إما على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو المتابعة وذلك باستخدام أدوات معينة، ثم تفسير هذه المعلومات بغرض إصدار قرارات خاصة إما بحذف أو تعديل أو تطوير المنهج القائم.

ويتضح من هذا التعريف أن عملية تقويم المنهج يمكن أن تمر بأربع مراحل هي مرحلة التخطيط ومرحلة جمع المعلومات ومرحلة عرض المعلومات ثم مرحلة استخدام المعلومات ،ونوضحها فيما يلي:

١- مرحلة التخطيط لتقويم المنهج:

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل عملية تقويم المنهج، لذا يجب أن يتم بصورة متقنة ومنظمة لأنها بالضرورة ستؤثر على كل مرحلة تالية لها من مراحل تقويم المنهج.

وتبدأ هذه المرحلة بخطوة تحديد الهدف من إجراء عملية التقويم على المنهج، وتحديد فئات المستفيدين من عملية التقويم وتحديد احتياجاتهم، ذلك أن تحديد فئات المستفيدين وتحديد احتياجاتهم سيساعد بالضرورة على جعل الهدف من عملية التقويم أكثر تحديدا ودقة.

وبعد الانتهاء من هذه الخطوة الثانية والتي تختص بتحديد نوعية المعلومات المطلوبة لتحقيق عملية التقويم. فإذا كان الهدف من إجراء التقويم هو تحديد اتجاهات التلاميذ والمعلمين والموجهين ومستشاري العلوم مثلا نحو المنهج، فإن المستفيدين في هذه الحالة هم هذه الفئات الأربع، ومن ثم نوعية المعلومات المطلوبة في هذه الحالة هي معلومات خاصة بالاتجاهات دون غيرها من نواتج التعلم.

ويجدر الإشارة هنا إلى أن تحديد الهدف من إجراء عملية التقويم على المنهج، وتحديد فئات للمستفيدين، ونوعية البيانات المطلوبة سيؤثر بالضرورة على ما يلي من ذلك من خطوات خاصة ما يتصل منها بجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها وعرضها، ثم إصدار قرارات التطوير أو التعديل.

٢- مرحلة جمع المعلومات:

تتكون هذه المرحلة من خمس خطوات يمكن استخدامها تبدأ بالخطوة رقم (٣) وتنتهي بالخطوة رقم (٧)، وفيما يلي بيانها:

- خطوة رقم (٣) : وتكون هذه الخطوة بمثابة الخطوة الأولى في هذه المرحلة وتبدأ بتحديد أي معلومات أو بيانات متاحة عن المنهج وفئات المستفيدين منه قبل البدء في جمع المعلومات المطلوبة عن المنهج وفئات المستفيدين .

هذا التحديد للمعلومات المتاحة سيؤدى بالضرورة إلى تحديد نوعية المعلومات المطلوب جمعها. ولتوضيح الفرق بين هاتين الخطوتين افترض مثلا أن المعلومات المتاحة عن منهج المواد الاجتماعية الجاري تطبيقه مدارس التعليم الأساسي، تتضمن أن يقضى التلاميذ ما يوازى عشر حصص من المنهج اللازمة والمتطلبة في الأهداف الموضوعة. فان المعلومات المتاحة لا تعتبر كافية لتقويم المنهج، وإنما سيظل القائمون بعملية التقويم في حاجة إلى معلومات أخرى (مطلوبة) تتصل مثلا بأوجه النشاطات الأخرى التي يقوم بها التلاميذ، ودور المعلم فئ التنفيذ، واتجاهات كل من التلاميذ والمعلمين وغير ذلك من المعلومات التي يتطلب جمعها استخدام أدوات القياس المختلفة مثل اختبارات التحصيل، وأدوات الملاحظة، ومقاييس الاتجاهات.

- خطوة رقم (٤) : وتتعلق بتحديد المعلومات وهذا أمر سيساعد القائمين بعملية التقويم في تحديد الوقت المناسب لأداء عملية التقويم. فإذا كان التقويم على فترات أثناء تنفيذ المنهج فإننا سنكون هنا بصدد عملية تقويم بنائي، أما إذا تم التقويم بعد الانتهاء من تنفيذ المنهج وتعميمه فنكون في هذه الحالة بصدد عملية تقويم نهائي.
- خطوة رقم (٥) : وتأتى في هذه المرحلة لتحديد نوع الأدوات المناسبة لجميع المعلومات المطلوبة، وتحديد صلاحيتها. فالأدوات المناسبة لجمع بيانات أو معلومات تتعلق بتحصيل التلاميذ تختلف عن تلك التي تستخدم لجمع بيانات ومعلومات عن مهارتهم. وهذه وتلك يختلفان عن مقاييس الاتجاهات التي تستخدم لقياس اتجاهات هؤلاء التلاميذ.

وتحديد نوعية الأدوات التي ستستخدم يساعد على اتخاذ قرارات خاصة إما باستخدام أدوات موجودة فعلا، أو تصميم وبناء أدوات جديدة تلائم عملية التقويم، والبيانات المطلوب جمعها.

- خطوة رقم (٦) : يقوم القائمون بعملية تقويم المنهج باستخدام الأدوات التي اتخذ قرار بشأنها لجمع المعلومات والبيانات من فئات المستفيدين سواء كانوا تلاميذ أو موجهين أو مستشاري المواد أو حتى أولياء أمور التلاميذ.

ويمكن الحصول على هذه المعلومات بطرق متعددة، مثل إجراء المقابلات الشخصية المقننة بين القائمين بعملية التقويم وفئات المستفيدين أو بإرسال استمارات استطلاع رأى واستبيانات لهم أو باستخدام اختبارات تحصيلية أو مقاييس اتجاهات أو أدوات ملاحظة .

- خطوة رقم (٧) : وتختص الخطوة السابعة بتحليل المعلومات والبيانات التي جمعت من مصادر متعددة (فئات المستفيدين) وبطرق مختلفة صالحة مع الأخذ في الاعتبار دائما الهدف من إجراء عملية التقويم، ونوعية فئات المستفيدين. وذلك يتطلب من القائمين بعملية التقويم أن يحددوا أفضل الطرق أكثرها ملاءمة لتحليل المعلومات والبيانات سواء كانت هذه المعلومات منتجة من (خطوة رقم ٣) أو مطلوب الحصول عليها كما في (خطوة رقم ٦). وبعد تحليل المعلومات والبيانات في هذه الخطوة ينبغا على القائمين بالتقويم تفسير هذه البيانات والمعلومات التحى تم تحليلها.

٣- مرحلة عرض المعلومات على المتخصصين:

تتكون هذه المرحلة من خطوة واحدة، هي خطوة توثيق المعلومات وعرضها على المتخصصين بالمعلومات التي تم تحليلها وتفسيرها في اتخاذ القرار أو للمهتمين أصلا بنتائج عملية التقويم.

والطريقة التي يكتب بها التقرير أو التقارير الخاصة بنتائج عملية التقويم يجب أن تكون بلغة تساعد على عرض نتائج التحليل والتفسير على المهتمين بعملية التقويم. كما تتوقف على نوعية من سيقدم لهم التقرير. فإذا كان التقرير مقدم لمجموعة من المتخصصين في عمليات بناء المناهج وتطويرها وتقويمها، فان كتابة التقرير ينبغي أن تكون بلغة هؤلاء المتخصصين وبتفصيل مناسب وعلى المستوى من الدقة والصعوبة بحيث يختلف تماما عن ما إذا كان التقرير مقدما للمعلمين أو لأولياء أمور التلاميذ. ذلك لأن لغة تقديم التقرير وأسلوبه

فئ هذه الحالة ستكون بالصورة التي يمكن أن يفهمها هؤلاء المعلمون أو أولياء الأمور، وبقدر مناسب من التفاصيل التي تتيح لهم فهمه مع عدم المتخلى عن الدقة فئ كلتا الحالتين.

٤- مرحلة استخدام نتائج التقويم:

لا تتوقف عملية تقويم المنهج عند مجرد الانتهاء من المراحل الثلاث السابقة، وخطواتها، وإنما لابد من أن تستخدم المعلومات الناتجة من عملية التقويم في إصدار أحكام واتخاذ قرارات ممن يملكون هذه السلطة. (وزارة التربية والتعليم) إما باستمرار المنهج كما هو أو تعديل بعض جوانبه أو حتى بحذف المنهج القائم فعلا واستبداله بمنهج جديد (خطوة رقم ٩).

رابعا : تقويم مكونات المنهج:

١- تقويم الأهداف:

سبق الإشارة إلى أن الأهداف التعليمية هى عبارات تصف التغيرات المراد إحداثها لدى التلاميذ نتيجة تفاعلهم مع الخبرات التربوية المقدمة لهم سواء كانت هذه التغيرات معرفية أو وجدانية أو مهارية. والأهداف بهذا المعنى تختلف من حيث مستوياتها، فمنها ما يكون عاما وشاملا وبعيد المدى يحتاج لتحقيقه إلى زمن طويل قد يستغرق جميع مراحل التعليم، وهى ما تسمى بالغايات. ومن الأهداف ما يكون أقل عمومية وشمولا من الغايات ويحتاج في تحقيقه إلى فترة زمنية أقل نسبيا، وهى ما يطلق عليه مصطلح الأغراض، وتندرج تحته أهداف كل مرحلة تعليمية على حدة. ومن الأهداف ما يكون أكثر تحديدا ودقة من الأغراض ويصف نواتج التعلم النهائية المرغوب فيها في عبارات سلوكية بعد انتهاء المتعلم من دراسة منهج معين وهى ما يطلق عليه اسم الأهداف السلوكية أو الأهداف الإجرائية.

وتحديد الأهداف بصورة إجرائية يساعد على بناء المنهج وتطويره وتقويمه، إذ أن هذه الأهداف تكون وثيقة الصلة بالمحتوى وأسلوب تنظيمه من ناحية وبطرق التعليم والتعلم وأساليبه ومواده من ناحية أخرى وبأساليب التقويم من ناحية ثالثة.

وتتطلب الصياغة الدقيقة للأهداف الاسترشاد بمجموعة من المعايير التى تساعد على تقويم الأهداف منها:

أ- أن تصف عبارات الأهداف كلا من السلوك المطلوب من المتعلم القيام به بعد الانتهاء من دراسة المنهج ومستوى هذا السلوك.

ب- أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق فى حدود القدرات والإمكانات المتاحة.

ج- أن تكون الأهداف ملاءمة لمستويات نضج التلاميذ وخبراتهم الحالية.

د- أن تكون النواتج التعليمية المرغوب فيها والمتضمنة فى عبارة الهدف لها قيمة وظيفية بالنسبة للتلاميذ وبمعنى آخر تكون هذه الخبرات ذات معنى وترتبط باهتمامات وحاجات التلاميذ.

ولتقويم الأهداف يمكن استخدام أدوات أو إجراءات خاصة لذلك مثل استطلاعات الرأي والتقارير أو إجراء مقابلات شخصية مقننة مع المختصين من خبراء المناهج، وعلم النفس التربوي، وخبراء المادة، وخبراء التقويم ومستشاري المواد والموجهين الأوائل والموجهين و المعلمين وعادة ما تقدم لهذه الفئات الأهداف المرغوبة ثم يطلب منهم تقويمها في ضوء المعايير السابقة أو غير ذلك من المعايير .

٢- تقويم محتوى المنهج:

إذا كانت أهداف المنهج تمثل الخطوة الأولى في بناء وتطوير المنهج فان المحتوى يمثل الترجمة الواقعية لهذه الأهداف في صورة معرفية أو مهارية أو وجدانية. فمحتوى المنهج يمثل مجموعة المعلومات (حقائق – مفاهيم – مبادئ – تعميمات – نظريات... الخ) والمهارات سواء أكانت عقلية أو حركية والقيم والمعتقدات والاتجاهات والميول التي يتضمنها المنهج.

وترتبط عملية تقويم محتوى المنهج ارتباطا وثيقا بعمليتي اختيار هذا المحتوى وتنظيمه. فإذا كان اختيار هذا المحتوى وتنظيمه يتم في ضوء معايير يراها المنهج صادقة وجديرة بالاهتمام فإن على القائمين بعملية تقويم المنهج مراجعة محتوى المنهج موضع التقويم للتأكد من أن هذه المعايير قد تحققتا عند إجراء عمليتي الاختيار والتنظيم.

وإذا كانت عملية اختيار مستوى المنهج ترتبط بمعايير يجب أن نؤخذ في الاعتبار مثل ارتباط المحتوى بالأهداف، وصدق المحتوى، وأهميته، ومراعاته لحاجات التلاميذ واهتماماتهم والفروق الفردية بينهم، وقابلية المحتوى للتعلم وغير ذلك من المعايير. فان عملية تقويم هذا الاختيار يمكن أن تستخدم مثل هذه المعايير في الحكم على جودة محتوى المنهج وذلك بوضعها في صورة استفتاءات أو استمارات استطلاع رأى يجيب عنها الخبراء المعنيون بتقويم المحتوى .

أما بالنسبة لعملية تنظيم المحتوى والتا تتضمن ترتيب المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم بطريقة تمكن واضع المنهج من تقديمه للتلاميذ بصورة تسهم في تحقيق

أهدافه، فإنها أيضا تخضع لمجموعة من المعايير، مثل معايير الاستمرار والتكامل والمجال والتوازن والتتابع والتي يمكن لمن يقوم بتقويم المنهج أخذها في الاعتبار عند تنفيذ إجراءات التقويم.

ولتبسيط عملية التقويم فى هذه الحالة فإننا سنقتصر على توضيح كيفية استخدام معيار التتابع، والذى يقصد به ترتيب عرض المحتوى على امتداد الزمن، وبحيث تقدم الخبرات بصورة متتالية مبنية فوق خبرات سابقة، وبحيث تكون الخبرات اللاحقة لها أثر أعمق وأوسع من الخبرات السابقة عليها. وفى هذه الحالة فان القائمين بعملية التقويم يقومون بفحص المنهج موضوع التقويم مستندين إلى مجموعة من المعايير يوضحها الجدول التالي.

معيار الترتيب	طريقة التطبيق	مثال
١- معيار مكاني	١- هل تم ترتيب عناصر المحتوى وفقا لترتيبها من: - القريب للبعيد. - القمة للقاع. ١. الشرق للغرب... وهكذا؟	تدريس أسماء مدن المملكة العربية السعودية.
٢- معيار زمنا	- هل ترتيب عناصر المحتوى وفقا لحدوثها الزمني؟	يدرس التاريخ الإسلامي من عهد الرسول للان في العصور المختلفة.
٣- معيار الصفات الطبيعية	هل تم ترتيب عناصر محتوى المنهج وفقا لصفاتها الطبيعية مثل السكان أو الحجم أو اللون ...الخ؟	تدرس المعادن وفقا لدرجة صلابتها أو تدرس المدن وفقا لمساحة كل منها
٤- معيار مستوى التعقيد	هل تم ترتيب عناصر المحتوى وفقا لدرجة أو مستوى تعقيدها؟	تدرس الأعداد الحقيقية قبل الأعداد التخيلية.
٥- معيار المتطلبات الأولية	هل تم ترتيب عناصر المحتوى بحيث يؤدى كل عنصر لما يليه؟	يدرس مفهوم السرعة قبل مفهوم العجلة.
٦- .. وهكذا..		

٣- تقويم أنشطة التعليم والتعلم:

يمكن النظر إلى أنشطة التعليم والتعلم على أنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم أو التلميذ أو كلاهما معا والتي تظهر آثارها على شكل نواتج تعليمية يحققها التلاميذ. وهذا التعريف بهذا المعنى يتمشى مع النظرة التربوية السائدة والتي ترى أن عملية التعليم والتعلم لا تتم فى اتجاه واحد من المعلم إلى التلميذ دائما وإنما قد تتم بين المعلم والتلميذ، وبين التلميذ وأقرانه، وبين التلميذ والمواد والأدوات التعليمية التي يستخدمها.

وأنشطة التعليم والتعلم كأحد عناصر المنهج ترتبط ارتباطا وثيقا بغيرها من العناصر. فتحديد الأهداف وصياغتها جيدة ودقيقة يتجه تحديد أفضل محتوى يمكن من خلاله تحقيق هذه الأهداف، وكذلك تحديد أفضل أنشطة تعليم وتعلم يستطيع من خلالها كل من المعلم والتلميذ أن يكون قادرا على بلوغ ما حدد للمنهج من أهداف. كذلك تخضع أنشطة التعليم والتعلم – مثلها مثل بقية عناصر المنهج – للتقويم. ذلك أن الأهداف الجيدة، والمحتوى الجيد والوسيلة المناسبة ليست ضمانا أكيدا لتحقيق الأهداف المنشودة إلا من خلال وجود أنشطة تعليم وتعلم مناسبة. هذه الأنشطة لا يمكن الحكم على صلاحيتها إلا من خلال عملية التقويم.

على أن تقويم أنشطة التعليم والتعلم، يختلف كل من نشاط إلى آخر ومن طريقة إلى أخرى. فأسلوب تقويم المناقشة يختلف عن أسلوب حل المشكلات أو أسلوب التعليم المبرمج. هذا الاختلاف أدى بالضرورة إلى اختلاف أراء التربويين في طريقة تقويم هذه الأنشطة. فهم حين ينظرون إلى أنشطة التعليم والتعلم كعملية تفاعل بين المعلم والتلميذ، فإنهم يتخذون هذا التفاعل مؤشرا يعتمدون عليه في تقويم فاعلية هذه الأنشطة. ومن ثم ظهر اتجاه تحليل التدريس من خلال عملية الملاحظة المنظمة لسلوك كل من المعلم والتلميذ وظهرت نتيجة لذلك بطاقات ملاحظة تستخدم لتقويم التفاعل الحادث بين المعلم والتلميذ.

كما أدى اختلاف نظرة التربويين إلى تقويم أنشطة التعليم والتعلم إلى تقويم نواتج تعلم التلاميذ باستخدام التحصيل ومقاييس الاتجاهات والميول وبطاقات الملاحظة. وادي ذلك إلى اعتبارهم أن تحصيل التلاميذ المرتفع أو إتقانهم للمهارات أو اتجاهاتهم الموجبة نحو المنهج دليل على فاعلية وكفاءة أنشطة التعليم والتعلم المستخدمة.

٤- تقويم المواد التعليمية:

المواد التعليمية هي كل ما يحمل محتوى تعليمي معروض بطريقة معينة لتسهيل عملية التعلم. والمواد التعليمية وأشرطة التسجيل الصوتية، وكتيبات المعمل، ودليل المعلم

واللوحات الشفافة والخرائط واللوحات الحرارية وغيرها. وهذه المواد تستخدم لنقل المستوى التعليمي الذي قد يؤدى يكون على صورة معلومات أو مهارات، أو اتجاهات معينة، وذلك بغرض إحداث تعلم لدى التلاميذ.

وتخضع المواد التعليمية المختلفة مثلها مثل بقية عناصر المنهج للتقويم والتطوير والذي يمكن أن يتم إما قبل استخدام هذه المواد التعليمية فعلا فى عملية التعليم والتعلم، أو بعدها.

وتتم عملية تقويم المواد التعليمية نظرا لإيمان العاملين بمجال التعليم بأن جودة وكفاية المواد التعليمية لا تؤثر فقط على ما يتعلمه التلميذ، وإنما تؤثر بالضرورة على جودة ما يتعلمه. لذا فان عملية تقويم المواد التعليمية لابد وان تتم بصورة منظمة ودقيقة. ويستخدم فى ذلك مجموعة من المعايير التي يمكن أن تضمها أدوات معينة مثل قوائم التقدير، ومقاييس التقدير، واستطلاعات الرؤى، والاستبيانات أو هذه المعايير قد تكون:

- معايير خاصة بعمليات الطبع والنشر.
- معايير خاصة بالمظهر الفيزيقي للمواد التعليمية.
- معايير خاصة بطبيعة عملية التعليم والتعلم.

ويندرج تحت هذه المعايير العامة مجموعة أخرى من المعايير الفرعية التحى يجب أن تؤخذ فئ الاعتبار أيضا عند إجراء عملية التقويم. فمثلا التعليم والتعلم، فإننا نجده يحتوى على مجموعة من المعايير الفرعية التحى تختص بتقويم دور كل من المعلم والتلميذ، وطبيعة التلميذ، ومدى وضوح المادة التعليمية، وهل هي فردية أم جماعية، وما الإجراءات التى سيتبعها كل من المعلم والتلميذ عند استخدام هذه المواد وغير ذلك من المعايير.

وإذا أخذنا أيضا أحد هذه المعايير الفرعية وليكن المعيار المتعلق بالإجراءات التي سيتبعها كل من المعلم والتلميذ عن تعليم وتعلم المادة التعليمية، فإن القائم بعملية التقويم لابد وأن يفحص المادة التعليمية فحصا دقيقا لتحديد تلك الإجراءات، وقد يتبع فئ ذلك الخطوات الآتية:

- أن يحدد القائم بعملية التقويم الوحدة الأساسية لتنظيم المحتوى التعليمي للمادة التعليمية، والتي قد تكون – أنى الوحدة الأساسية – على هيئة درس، وحدة تعليمية مصغرة، وحدة تعليمية عادية، فصل من كتاب... وهكذا.

- أن يحدد الإجراءات التي ستتبع سواء بواسطة المعلم أو التلميذ للانتهاء من دراسة الوحدة الأساسية.
- أن يتأكد من أن الإجراءات التي ستتبع من جانب المعلم والتلميذ تتكرر من وحدة أساسية إلى وحدة أساسية أخرى.
- أن يكتب وصفا مختصرا لهذه الإجراءات أو يعبر عنها بخريطة مسار توضح خطوات تنفيذ كل وحدة أساسية.
- أن يقوّم هذه الإجراءات في ضوء هذا الوصف.

٥- تقويم نواتج المنهج:

يقصد بنواتج المنهج كل ما ينتج عن نشاطات وخبرات التعليم والتعلم والتفاعلات الحادثة بين التلاميذ وبين كل تلميذ وآخر وبينهم وبين معلميهم، وبينهم وبين عناصر المنهج والتي يمكن جمعها في الفئات الآتية:

نواتج شخصية مثل:

أ- المهارات المعرفية للتلاميذ والمعلمين (قدرة التلاميذ على حل المسائل الرياضية فئ منهج الرياضيات، أو قدرة المعلمين على توجيه أسئلة على مستوى معرفي مرتفع).

ب- اتجاهات وميول وقيم التلاميذ والمعلمين (اتجاهات التلاميذ نحو منهج اللغة العربية، ميول المعلمين نحو القراءة الخارجية).

ج- المهارات الحس حركية للتلاميذ والمعلمين (استخدام الميكروسكوب) لفحص شريحة ما، القدرة على تصويب الكرة من نقطة جزاء الخصم وإحراز هدف.

د- استجابات أخرى للتلاميذ والمعلمين مثل تعديل عادات الاستذكار، والعمل داخل الفصل.

* نواتج اجتماعية وبيئية مثل:

أ- اجتماعية: كالعلاقات الإنسانية بين كل تلميذ وآخر أو بين المعلم والتلاميذ.

ب- بيئية: كتنظيم البيئة المحلية، الحفاظ على مصادر الثروة الطبيعية المتجددة وغير المتجددة.

ج- تنظيمية: مثل قدرة المعلم والتلاميذ على اتخاذ قرارات تتصل بتحسين العملية التعليمية.

ويتم تقويم هذه النواتج بطرق متعددة باستخدام أدوات مختلفة مثل الاختبارات التحصيلية، ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم وبطاقات الملاحظة المستخدمة فا قياس

المهارات وغير ذلك من الأدوات التي تزودنا بمؤشرات لمدى نجاح المنهج أو فشله فى تحقيق أهدافه.

ويجدر أن نلاحظ أنه عند قياس نواتج المنهج باستخدام الأدوات السابق الإشارة إليها أن نميز بين إجرائين من إجراءات القياس أحدهما القياس المرجعي المعيار والآخر القياس المرجعي المحك. ففي القياس المرجعي المعيار يقارن القائم بعملية التقويم الدرجة التي يحصل عليها التلميذ فى اختبار أو مقياس ما بأداء جماعة معيارية وبمعنى آخر فأن أى درجة يحصل عليها التلميذ لا يمكن تفسيرها إلا عن طريق مقارنتها بدرجات مجموعة متشابهة من التلاميذ الذين طبق عليهم نفس الاختبار، أما في المقياس المرجعي المحك فان أي درجة يحصل عليها التلميذ في اختبار ما أو مقياس ما يمكن تفسيرها إما في ضوء مستواه السابق أو في ضوء أهداف تعليمية محددة سلفا أو في ضوء مستوى أداء لمهارة أو كفاءة معينة مقصودة من دراسة المنهج، ويبرز المتحمسون للقياس الرجعى المحك بعض عيوب القياس الرجعى المعيار عند تقويم نواتج المنهج والىت من أبرزها أن المقياس المرجعي المعيار لا يبرز مدى التدهور وفى المنهج وعجزه عن تحقيق أهدافه وذلك لأن مقارنة أداء التلميذ بغيره وليس بالأهداف الموضوعية لا يوضح بالضرورة مدى العجز فئ تحقيق هذه الأهداف، بينما نجد أن القياس المرجعي المحك يقوَم التلاميذ في ضوء الأهداف الموضوعة ومن ثم يمكن معرفة ما تحقق منه وما لم يتحقق.

٦- تقويم أداء المعلم:

يعتبر تقويم أداء المعلم وعمله من أهم العناصر في عملية تطوير المنهج خاصة إذا لم يقتصر هذا التقويم على جانب واحد من جوانب عملية التدريس، وإنما امتد ليشمل جميع جوانب نشاطات المدرس ونموه المهنئ والعلمي. وتظهر أهمية هذا التقويم أيضا إذا كان الهدف إلى الإصلاح والعلاج أكثر من مجرد التشخيص وإظهار العيوب. ويكون التقويم أكثر فاعلية إذا اشترك فيه – إلى جانب الموجه الفني وناظر المدرسة والمدرس الأول – المدرس نفسه بل التلاميذ الذين يقوم المعلم بالتدريس لهم.

وعلى الرغم من تعدد طرق تقويم المعلم إلا أنه يمكن تقسيمها إلى طريقتين رئيسيتين. الطريقة الأولى يقوم فيها المعلم بتقويم نفسه بنفسه، وهى يمكن أن نطلق عليه طريقة التعليم الذات. أما الطريقة الثانية فيقوم فيها آخرون – مثل الموجه الفتى أو مدير المدرسة أو خبير أو التلميذ بعملية التقويم، وهى ما تسمى بطريقة التقويم الخارجي للمعلم.

أ- طرق التقويم الذاتي للمعلم:

يقوم المعلم بعملية تقويم نفسه بغرض معرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف الموضوعة للمنهج، ومدى فاعلية الأساليب والطرق التي يتبعها في تدريسه، وتحديد الصعوبات والمشكلات التي تواجهه في عمله، سواء كانت هذه الصعوبات والمشكلات التي تواجهه شخصية (مستواه العلمي والمهني، حالته الصحية والنفسية ... الخ) أو غير شخصية (التلاميذ، إدراة المدرسة، الإمكانات المتاحة ... الخ). ويجب أن نشير هنا إلى أن هذا التقويم لن يحقق الهدف المرجو منه إلا إذا رغب المعلم فى أن يطور نفسه ويتجنب أسباب الفشل، ويشعر بالأمان، وانه لن يقع عليه أي ضرر نتيجة الإفصاح عن نقائصه وأوجه القصور في عمله.

وهناك عدة طرق يمكن للمعلم أن يستخدمها في تقويم عمله منها :

أ/١- تحليل نتائج التلاميذ في الاختبارات:

إذا كان الغرض الرئيسي من عملية التقويم معرفة المدرس لمدى تحقق الأهداف المرجوة بعملية التعليم والتعلم. وإذا كانت الاختبارات المستخدمة لتقويم التلاميذ تعكس بصدق مدى تحقق هذه الأهداف، فان نتائج هذه الاختبارات يمكن أن تؤخذ كمقياس لمدى نجاح المعلم فى تحقيق أهداف عمله. وهذا يمكن أن يتم عن طريق تحليل نتائج الاختبارات المختلفة المطبقة على التلاميذ. فمثلا إذا كان المتوسط العام لنتائج التلاميذ منخفضا فهناك احتمال أن يكون السبب الأساسي لهذا الانخفاض موجودا في أساليب التدريس التي اتبعت مع التلاميذ، وإذا كان هناك خطأ شائع في إجابات التلاميذ، فإن هذا يعنى إما أن يكون هناك خطأ في صياغة الأسئلة أو في مضمونها أو أن يكون خطأ في المادة الدراسية التي قدمت لهم أو فئ طريقة التدريس المتبعة معهم.

أ/٢- النقد الذاتي:

فئ هذا النوع من التقويم ينقد المعلم أداءه بنفسه باستخدام أسس ومعايير موضوعية مستمدة من فهمه لواجباته ومسئولياته. وهذه قد تأخذ صورا متعددة مثل:

- **الأسئلة التي يوجهها المعلم لنفسه والتي منها:**
  - هل أهداف الدراسة كانت واضحة للتلاميذ وله؟
  - هل كانت خطة الدرس مرتبطة بالأهداف وناجحة فى تحقيقها؟
  - هل كان الدرس يدور حول مشكلة معينة؟

- هل المناقشة كانت مثيرة لتفكير التلاميذ؟
- هل كانت الوسائل التعليمية المستخدمة مناسبة للموضوع؟
- هل يرتبط التقويم فى نهاية الحصة بأهداف الدرس؟

- **استخدام مفكرات الجيب والأجندات:**

وفى هذه الطريقة يقوم المعلم بتسجيل الأحداث التي تتم أثناء التدريس، وكتابة تعليقاته الشخصية عليها سواء أثناء الدرس أو بعد الانتهاء منه بفترة قصيرة. وقد تحتوى هذه المفكرات على أفعال التلاميذ، ونشاطاتهم أو تصرفاتهم، أو نواتج التعلم المرغوبة أو غير المرغوبة والتي تمت أثناء الدرس، وعمليات الخروج عن النظام وكيفية علاجها، والمناخ التعليمي السائد داخل الفصل.

ويتميز هذا الأسلوب ببساطته حيث لا يحتاج إلى عمليات ملاحظة معقدة، كما أنه يتميز بالاستمرارية بالإضافة إلى أن استخدام مثل هذه المفكرات يجعل المعلومات المطلوبة دائما فى متناول يد المعلم.

- **استخدام شرائط التسجيل الصوتية والمرئية:**

شرائط التسجيل الصوتية يمكن أن تسجل بدقة الأصوات التي تحدث داخل الفصل (شرح المعلم، أسئلة التلاميذ، إجابات التلاميذ .... الخ) كما أنها سهلة التشغيل والحمل ومتوفرة لجميع المعلمين. وفى هذه الطريقة يسجل المعلم كل ما يدور داخل الفصل صوتيا، ثم بعد الانتهاء من الحصة يستطيع سماع شريط التسجيل، وتحديد أوجه القوة والضعف في أدائه.

كما يستطيع المعلم باستخدام شرائط التسجيل المرئية – إذا توفرت – فى تقويم عمله. فهذه الطريقة تتميز بأنه يمكن تسجيل كل ما يحدث داخل الفصل بالصوت والصورة معا. وفى هذه الحالة يمكن للمعلم بعد انتهاء الحصة أن يرى ويسمع بدقة كل ما تم داخل الحصة ويستطيع أن يقوّم أدائه فى مهارات التدريب المختلفة.

وفى كلتا الحالتين يمكن للمعلم أن يستخدم بطاقة ملاحظة تحتوى على مجموعة من مهارات التدريس المطلوب تقويمها، وما على المعلم – فى هذه الحالة – إلا أن يضع علامة (صح) أمام المهارة إذا كانت متوفرة وعلامة (خطأ) أمام المهارة إذا لم تكن متوفرة. وعند الانتهاء من عملية الملاحظة يستطيع المعلم معرفة نواحا القوة والضعف فى أدائه.

ب- طرق التقويم الخارجية للمعلم:

يقصد بطرق التقويم الخارجية للمعلم أن يقوم شخص آخر مثل الموجه الفنى أو مدير المدرسة أو المدرس الأول أو أحد الخبراء أو حتى التلاميذ بعملية التقويم. وتعتبر هذه الطرق أكثر موضوعية من طرق التقويم الذاتي للمعلم، إذ يستخدم القائم بعملية التقويم مقاييس التقدير وقوائم وأدوات للملاحظة تعطى نتائج على درجة كبيرة من الصدق والثبات.

وفيما يلي سنعرض بإيجاز كيفية استخدام هذه الأدوات:

- مقاييس التقدير:

يتكون مقياس التقدير من قائمة تحتوى على أنواع السلوك المرغوبة والمتضمنة فا مهارة تدريسية معينة ويجرى عليها التقدير باستخدام مقياس مدرج يُحدد الدرجة الفتى يظهر بها هذا السلوك. فمثلا يمكن تقدير مدى إشراك المعلم للتلاميذ في المناقشة أثناء الدرس باستخدام مقياس للتقدير يحدد فيه الملاحظ درجة هذا السلوك عن طريق وضع علامة حول الرقم المناسب أو تحته على نحو متصل يحتوى على أرقام معينة (أوزان) لكل منها قيمة محددة. فقد يعطى (٥) تقدير ممتاز، (٤) تقدير فوق المتوسط، (٣) تقدير متوسط، (٢) تقدير تحت المتوسط، (١) تقدير ضعيف. ويوضح الشكل التالي مثالا لهذا المقياس.

م	العبـــــارة	ممتاز	فوق المتوسط	متوسط	تحت المتوسط	ضعيف
		٥	٤	٣	٢	١
١	يشرك المعلم تلاميذه فئ مناقشة موضوع الدرس					

- قوائم التقدير:

تشبه قوائم التقدير مقاييس التقدير فى مظهرها العام، إلا أن الفرق بينها يتضح في أن مقاييس التقدير توضح مدى أو درجة جودة السلوك أو مدى مرات حدوثه، بينما تتطلب قوائم التقدير إجابات بسيطة بنعم أو لا . أنها تهتم فقط بتسجيل حدوث السلوك أو عدم حدوثه.

وعادة ما تستخدم قوائم التقدير في رصد وتسجيل مهارات التدريس التي يمكن تحليلها إلى مهارات تدريسية فرعية ومتدرجة. وعند ملاحظة التدريس يقوم الملاحظ بوضع علامة توضح ما إذا كان المعلم قد قام بأداء هذا السلوك أم لم يقم بأدائه.

– أدوات الملاحظة المنظمة:

تستخدم أدوات الملاحظة المنظمة لتقويم مهارات تدريس المعلم والتفاعلات التي تحدث داخل حجرة الدراسة بهدف إصدار قرارات خاصة بتطوير هذه المهارات والتفاعلات. والفكرة الأساسية التي يقوم عليها استخدام هذه الأدوات هي أن سلوك التدريس يمكن ملاحظته وتسجيله بدرجة عالية من الصدق والثبات، ومن ثم فإن هذه العملية تتطلب من ملاحظ متدرب يتبع خطوات معينة أن يلاحظ مهارات التدريس أو التفاعلات الحادثة داخل الفصل لفترة زمنية معلومة ثم يسجل هذه الملاحظات وفق قواعد معينة في نماذج أو بطاقات معدة خصيصا لذلك.

وعلى الرغم من تعدد أدوات الملاحظة المنظمة إلا انه يمكن أن تصنف بوجه عام إلى نوعين رئيسين هما أدوات الملاحظة المنظمة التي تستخدم طريقة الفئات كإجراء لتسجيل السلوك وأدوات الملاحظة المنظمة التي تستخدم طريقة العلاقات كإجراء لتسجيل السلوك.

أدوات الملاحظة التى تستخدم طريقة الفئات لتسجيل السلوك:

تتكون الأداة هنا من الفئات السلوكية المستقلة تحتوى كل فئة منها على مجموعة من الأحداث السلوكية المتشابهة والتا تعبر عن سلوك المعلم أو سلوك التلميذ وعادة ما تعطى الفئة اسما يدل على الأحداث التحى تحتويها.

وتتم ملاحظة السلوك فى هذه الحالة عن فترات متساوية، يقسم كل منها إلى وحدات زمنية مناسبة (٣ و ٥ أو ٧ ثوان مثلا)، ويقوم الملاحظ بتسجيل السلوك الحادث في كل مرة يلاحظ حدوثه فيها مهما كان عدد مرات حدوثه خلال الفترة الزمنية للملاحظة.

والشكل التالي يوضح أحد الأدوات الملاحظة المستخدمة فى هذا النوع وهى أداة فلاندروز لتحليل التفاعل اللفظي :

مصدر الحديث	نوعه	مجالاته
حديث المعلم	غير المباشر	١- قبول شعور التلاميذ: يتصل المعلم شعور التلاميذ بأسلوب مقبول غير ناقد سواء كان شعور التلاميذ سلبيا أو إيجابيا. ٢- المدح والتشجيع: يمتدح المعلم أو يشجع أنى سلوك أو عمل للتلاميذ ويحث على استمراره. ٣- قبول استخدام أفكار التلاميذ: يوضح المعلم ويصبغ بلغته أفكار التلاميذ ويطورها وبحيث لا يكون سلوك المعلم مباشرا باستخدام أفكاره هو وإلا انتمى السلوك للفئة٥. ٤- توجيه الأسئلة للتلاميذ: يسأل المعلم حول محتوى المادة أو أى جزء داخل الفصل بغرض الحصول على إجابات التلاميذ.
	المباشر	٥- إلقاء المعلم: يحاضر المعلم تلاميذه بتزويدهم بالحقائق والمعلومات معبرا عن آرائه، وبعض تفسيراته، أو يجيب عن أسئلته بنفسه. ٦- إعطاء الأوامر والتوجيهات: ويوجه المعلم أوامره وتوجيهاته للتلاميذ ويتوقع إذعان التلاميذ منها. ٧- نقد المعلم لتلاميذه وتبريره لسلطاته: يوجه عبارات النقد لتلاميذه بهدف تغيير سلوكهم السلبي إلى سلوك إيجابي.
حديث التلاميذ	البناء	٨- إجابات التلاميذ: حديث التلميذ واستجابته لأسئلة المعلم أو استفساره من المعلم. ٩- مبادرات التلاميذ: وتحوى أى عبارة سواء كانت إجابة عن سؤال أو تعبيرا عن أفكارهم.
	غير	١٠- فوضى التلاميذ – أو صمتهم: تمثل حالات الفوضى، التوقف القصير، الهدوء أو فوضى الفصل بصافة عامة.

أدوات الملاحظة التي تستخدم طريقة العلامات كإجراء لتسجيل السلوك: تحتوى الأداة هنا على قائمة بالأحداث السلوكية المحددة تحديدا إجرائيا، والتي يمكن أن تحدث أو لا تحدث في فترة زمنية معينة هي فترة الملاحظة. ويضع الملاحظ علامة أمام الحدث السلوكي عند حدوثه بغض النظر عن عدد مرات تكرار هذا السلوك خلال فترة الملاحظة. وتمثل أداة فلوريدا للتصنيف المعرفي للسلوك أحد هذه الأدوات حيث تتكون من خمس وخمسين مفردة مصنفة تحت سبعة مستويات معرفية كتلك التى حددها بالوم عام ١٩٥٦ وساند رز ١٩٦٦، هذه المستويات هى:

١ : ١ معرفة الخصوصيات

١ : ٢ معرفة طرق ووسائل التعامل مع الخصوصيات

١ : ٣ معرفة العموميات والمجردات

٢ : الترجمة

٣ : التفسير

٤ : التطبيق

٥ : التحليل

٦ : التركيب

٧ : التقويم

ويوضع تحت كل مستوى من هذه المستويات المكونات السلوكية له ويوضح الشكل التالي المستويات الفرعية والسلوكية المكونة له. وما على الملاحظ إلا أن يضع علامة عند حدوث السلوك خلال فترة زمنية مقدارها ٦ دقائق.

مستوى الترجمة	٦د	٦د	٦د	٦د
١. يعيد التلميذ صياغة العبارة مستخدما عباراته الخاصة				
٢. يعطى أمثلة محسوسة للأفكار المجردة				
٣. يصف لفظيا رسما بيانيا				
٤. يترجم من صورة لفظية إلى رسم بياني				

الفصل السابع

تـــطــــــوير المنــهـــــــج

يحقق دراسة هذا الفصل لدى الطالب الأهداف التالية :

- يذكر مفهوم التطوير.
- يشرح – في تفصيل – مبررات تطوير المنهج.
- يحدد أسس تطوير المنهج.
- يبين أساليب تطوير المنهج.
- يبين خطوات التطوير التي تتم للمنهج.

الفصل السابع

تطـــــــوير المنهج

مقـــــدمة:

يعد الحديث عن تطوير المناهج من أهم الموضوعات التربوية حاليا ذلك لأن أي تغيير في المجتمع لابد وأن يتبعه تغيير في النظام التعليمي ومن ثم تغيير في مناهج التعليم، والتغيير في مناهج التعليم يتطلب بدوره تغييرا في المقررات والكتب الدراسية، وطرق التدريس والوسائل التعليمية أساليب ووسائل التقويم والأنشطة والدارة المدرسية والمكتبات المدرسية.

أولا: مفهوم التطوير:

إذا كان التطوير بوجه عام يعنى الوصول بالشئ المطور إلى أفضل صورة ممكنة. فان مفهوم المنهج لا يبتعد كثيرا عن هذا المفهوم العام للتطوير فالانتقال بالمنهج من صورته الحالية إلى صورة أخرى أفضل بطريقة منظمة وبصورة شاملة إنما يعتبر تطويرا لذلك المنهج.

وإذا كان المنهج هو مجموعة الخبرات المربية التحى تهيؤها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم. كان تطوير المنهج يركز على جميع جوانب المنهج من وسيلة وكتاب وطريقة ومعلم وتلميذ.

ثانيا: مبررات تطوير المنهج:

هناك أسباب عديدة تؤدى إلى تطوير المناهج منها ما هو متصل بالحاضر والماضي ومنه ما هو متصل بالمستقبل.

ومن أهم هذه الأسباب ما بلى:

١- سوء وقصور المناهج الحالية:

يمكن الوصول إلى سوء وقصور المناهج الحالية من خلال فحص نتائج الامتحانات العامة، تقارير الموجهين والخبراء الفنيين، هبوط مستوى الخرجين، نتائج البحوث المختلفة التي تنصب على تقويم المنهج بجوانبه المختلفة، وإجماع الرأي العام ووقوفه ضد المناهج.

فإذا تجمعت كل هذه النتائج والتقارير ووضحت صور القصور المختلفة للمنهج واقتنع بها المسئولون عن العملية التربوية. فإنه لابد وأن تطور هذه المناهج.

٢- التطور المعرفي والتربوي:

فنظرا لأننا نعيش في عصر العلم الذي يتميز بسمة التغير السريع في جميع جوانب الحياة. فالتلميذ ينمو وتتغير تبعا لذلك ميوله واتجاهاته واستعداداته وقدراته، والمجتمع يتغير، فتتغير عاداته ونظمه وتراثه الثقافي. والمعرفة العلمية تتزايد والاكتشافات تتلاحق. والعلوم التربوية بدورها تتغير وما كان مطبقا بالأمس من مفاهيم وطرق ووسائل أصبح لا يستخدم اليوم. كل هذه التطورات تؤدى إلى تطوير المنهج لأنها تمثل قوى مختلفة تؤثر على عملية التطوير.

٣- التنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع المستقبلية:

يمكن أن تكون هناك حاجة إلى تطوير المنهج نتيجة توقع ما يحتاج أليه الأفراد والمجتمع في المستقبل. فدراسة واقع المجتمع والأفراد، ودراسة اهتماماتهم واتجاهاتهم دراسة علمية دقيقة يمكن أن يسهم فى استنتاج أهم احتياجاتهم واتجاهاتهم، ومن ثم فلابد من تطوير المنهج ليلبى هذه الاحتياجات والمطالب.

٤- مواكبة الأنظمة العالمية الحديثة:

يستطيع واضعو المناهج أن يحكموا على مدى حداثة منهجهم بمقارنته بالمناهج الأخرى المطبقة فئ الدول الأكثر تقدما ومن ذلك يستطيعون أن يدركوا ماذا كان بالمنهج الموضوع أى قصور وبالتالي يمكن معالجته وتطويره.

ثالثا: أسس تطوير المنهج:

تتمثل أسس عملية التطوير فيما يلي:

١- التخطيط:

يجب أن يستند تطوير المنهج على التخطيط العلمي السليم الذي يراعى مبدأ ترتيب الأولويات والواقع والإمكانات المتاحة، كما يأخذ بمفهومي الشمول والتكامل ويعتمد أساسا على دقة البيانات والإحصاءات، ويتسم بالمرونة بحيث يمكن تعديل الخطة في أي وقت إذا ظهر ما يدعو إلى التعديل.

٢- الدراسة العلمية للتلميذ والمجتمع:

أن التربية عملية تهدف إلى مساعدة التلميذ على النمو الشامل المتكامل من خلال المنهج. ومن هنا لابد من مراعاة خصائص نمو التلاميذ فئ كل مرحلة تمر به، كما يجب مراعاة ميولهم وحاجاتهم واتجاهاتهم. كما تتطلب الدراسة العلمية للمجتمع التعرف على مصادره المختلفة وكيفية استغلالها لخدمة المنهج المطور، كما يراعى المنهج المطور فلسفة المجتمع ومبادئه وقيمه.

٣- التطورات العلمية الحديثة:

يتميز هذا العصر بمجموعة من الخصائص. فهو عصر التقدم العلمي وهو عصر التخصصات والماديات وعصر السرعة وعصر القلق والتوتر النفسي. كل هذه الخصائص يجب أن يراعيها المنهج المطور.

٤- الشمول والتكامل والتوازن:

المنهج بناء كلى يتضمن العديد من المكونات والتي تتمثل في الأهداف والمحتوى والطريقة والوسيلة والنشاط والتقويم. ولابد للتطوير أن يشمل جميع هذه المكونات لكي نستطيع القول أن عملية التطوير شاملة.

وينبغي أيضا أن يكون التطوير متكاملا وذلك لارتباط جوانب المنهج ببعضها البعض. فإذا طورت أهداف المنهج فينبغي أن يتبع ذلك تطوير بقية الجوانب من محتوى وطريقة ووسيلة وتقويم.

كما ينبغا أيضا أن نراعى التوازن بين جوانب المنهج المختلفة فلا يطغى جانب على آخر، فمثلا ينبغا أن يكون هناك توازنا بين الجوانب المعرفية والانفعالية والحركية.

٥- الجماعية:

يجب أن يشترك في عملية التطوير كل من له صلة مباشرة بالعملية التربوية مثل التلميذ والمعلم والموجه والخبير وولى الأمر ورجال الاقتصاد والسياسة والدين... الخ.

رابعا: أساليب التطوير:

للتطوير أساليب متعددة منها:

١- التطوير عن طريق الحذف أو الإضافة أو الاستبدال.

أ- التطوير بالحذف:

يتم عن طريق حذف جزء من المادة الدراسية وهو ما يطلق عليه بالحذف الجزئي، كما أنه قد يتم عن طريق حذف مواد بأكملها كما حدث عندما حذفت اللغة الفرنسية في مصر في أحد السنوات.

ب – التطوير بالإضافة:

وهو أيضا يتم عن طريق الإضافة الجزئية لبعض الصفحات أو الفصول أو قد يتم عن طريق إضافة كاملة لمادة لم تكن مقررة من قبل مثل إضافة مادة التربية العسكرية.

ج – التطوير بالاستبدال:

ويقصد به تغيير هيكل المادة الدراسية بهيكل آخر مخالف مثل استبدال الرياضيات التقليدية بالرياضيات الحديثة.

٢- تطوير الكتب وطرق التدريس:

المشكلة الرئيسية في هذا الأسلوب من التطوير أنه يفتقد عنصر الشمول بمعنى أنه كان ينصب على تطوير الكتاب المرسى (المحتوى) فقط، مع إغفال بقية جوانب المنهج مثل الطريقة والوسيلة والتقويم وغيرها.

٣- تطوير الامتحانات:

ظهرت في الآونة الأخيرة أنواع من الاختبارات التي تهدف إلى قياس نمو التلاميذ في مجالات متعددة مثل الجانب ألتحصيلي ، القدرات،

المهارات ... لكن العيب الأساسي في عملية التطوير والتي وقع فيها من أنهم قاموا بالتطوير فئ الماضي هو أنهم قاموا بتطوير الامتحانات بمعزل عن بقية جوانب المنهج.

٤ – تطوير التنظيمات المنهجية:

من دراستنا للتنظيمات المنهجية نستطيع أن ندرك أن عملية التطوير كانت مستمرة إذ تطور منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى منهج المواد الدراسية المترابطة، ثم إلى منهج المجالات الواسعة الذي أدى بدوره إلى ظهور الوحدات الدراسية ثم منهج النشاط.

خامسا : خطوات التطوير:

تسير عملية تطوير المنهج وفق خطوات منظمة ومترابطة، يمكن تلخيصها فيما يلى:

١- تحديد استراتيجية التعليم:

تستند عملية التطوير إلى سياسة المجتمع العامة وخططه الطويلة الأمد في ضوء فلسفته التي يلتزم بها وحاجاته وتطلعاته الحاضرة والمستقبلية والتي منه تشتق إستراتيجيته التعليمية.

٢- تقويم المناهج القائمة:

تتضمن هذه الخطوة تقويم المناهج القائمة بغرض معرفة أوجه القوة والضعف فيها ومقارنة نتائج هذا التقويم بما حددته الإستراتيجية من أهداف فإذا ثبت أن هناك فجوة بين أهداف الإستراتيجية التعليمية وبين ما تحققه المناهج القائمة. فإن ذلك يستلزم البدء فورا فى عملية التطوير وقد سبق أن تعرفنا في الفصل السابق على طبيعة عملية تقويم المنهج.

٣- تخطيط جوانب المنهج:

في ضوء ما تسفر عنه عملية مقارنة واقع المنهج بأهداف الإستراتيجية التعليمية يمكن تحديد نوع التنظيم المنهجي المرغوب فيه، وتحديد المقررات الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، كما يتطلب ذلك أيضا التخطيط برنامج إعداد وتوجيه المعلمين والموجهين الفنيين.

٤- تجريب المنهج المقترح:

تعتمد عملية تطوير المنهج القائم إما على آراء أو نظريات تربوية جديدة أدخلت على المنهج بقصد تطويره، لذا فلا بد من تجريب المنهج المقترح للتأكد من صلاحية هذه الآراء والنظريات ومن ثم صلاحية المنهج، وعادة ما يتم تجريب المنهج على نطاق ضيق قبل عملية تعميمه.

وتتطلب عملية تجريب المنهج وضع خطة واضحة المعالم تحدد فيها المجالات التي سيتم فيها التجريب، كما تتطلب توفير مجموعة من الاختبارات والمقاييس للاستعانة بها على تقويم المنهج ومعرفة ما إذا كان المنهج المجرب يحتاج إلى تعديل جديد أم لا.

٥- الاستعداد للتنفيذ:

في هذه المرحلة لابد من الاستعداد لتنفيذ المنهج عن طريق رصد الأموال اللازمة لجميع متطلبات التطوير، وتوفير الكتاب وتجهيز المدارس والمعامل وإعداد المعلمين وتدريبهم، وإعداد طرق وأساليب التقويم.

٦- تنفيذ المنهج ومتابعته:

بعد الانتهاء من العمليات السابقة، يبدأ تنفيذ المنهج المطور مع مراعاة متابعة تنفيذ المنهج للتغلب على أي صعوبات قد تحدث أثناء التنفيذ.

المراجـــع

أولاً : المراجع العربية :

١-إبراهيم بسيونى عميرة، فتحي الديب : تدريس العلوم والتربية العلمية، ط٦، القاهرة، دار المعارف ١٩٧٧.

٢- أبو الفتوح رضوان : منهج المدرسة الابتدائية، الكويت : دار القلم، ١٩٧٣.

٣- أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة عالم الكتب، ١٩٨١.

٤- أحمد خليل محمد حسن : "تدريس الفيزياء بالتعليم الثانوي العام في مصر فئ ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، دراسة تجريبية"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، قدمت إلى كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٧٨.

٥- أحمد خيري كاظم، سعد يس زكى : تدريس العلوم القاهرة : درا النهضة العربية ١٩٧٤.

٦- الدمرداش سرحان : المناهج المعاصرة، الكويت : مكتبة الفلاح، ١٩٨١.

٧- الدمرداش سرحان، منير كامل : المناهج . ط٣، القاهرة : دار العلوم للطباعة، ١٩٧٢.

٨- حسين سليمان قورة : الأصول التربوية فئ بناء المناهج . ط٥، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧.

٩- حامى أحمد الوكيل : تطوير المناهج، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧.

١٠- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتى : أسس بناء المناهج وتنظيماتها : القاهرة : مطبعة حسان : ١٩٨٢.

١١-رالف تايلور : أساسيات المناهج : ترجمة جابر عبد الحميد، أحمد حيرى كاظم، القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٧١.

١٢-رشدى لبيب، فايز مينا، فيصل هاشم : المنهج منظومة لمحتوى التعليم، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠.

١٣-ر.ف ديردن : فلسفة التعليم الابتدائي – ترجمة مرسى أحمد القاهرة : عالم الكتب، ١٩٨٠.

١٤-سعيد إسماعيل على : الفكر التربوي العربي الحديث. عالم المعرفة الكويت : عدد رقم ١١٣، مايو ١٩٨٧.

١٥-عبد الرحمن حسن إبراهيم، طاهر عبد الرازق : استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية القاهرة : دار النهضة العربية، ١٩٨٢.

١٦-عبد الرحمن محمد عوض : "المفاهيم والمبادئ الأساسية في الكيمياء لطلاب المدرسة الثانوية " رسالة دكتوراه غير منشورة، قدمت إلى كلية التربية – جامعة الأزهر، ١٩٨٤.

١٧-عدلي كامل فرج : "دراسة عن تطوير تدريس العلوم المتكاملة بالمرحلة المتوسطة" مشروع ريادى لتطوير تدريس العلوم المتكاملة في المرحلة المتوسطة القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٥.

١٨-عرفة أحمد حسن نعيم : "دراسة تقويمية لمقرر العلوم البيولوجية الحديث فى مصر" – رسالة ماجستير غير منشورة . قدمت إلى كلية التربية – جامعة الأزهر، ١٩٧٨.
١٩-فتحي يوسف مبارك : الأسلوب التكاملي في بناء المنهج، النظرية و التطبيق، القاهرة : دار المعارف، ١٩٨٦.
٢٠-فكرى حسن ريان : المناهج الدراسية، القاهرة : عالم الكتب ١٩٧٣.
٢١-فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة : المناهج المعاصرة الإسكندرية مطبعة الفن : ١٩٨٣.
٢٢-محمد زياد حمدان : المنهج، أصوله وأنواعه ومكوناته الرياض: دار الرياض للنشر والتوزيع . ١٩٨٣.
٢٣-محمد صلاح الدين مجاور، وآخرون : المنهج المدرسي الكويت: دار القلم، ١٩٧٥ .
٢٤-محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتنظيماته القاهرة : در الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٨.
٢٥-محمد قطب : دراسات فئ النفس الإنسانية بيروت : دار الشروق ١٩٧٤.
٢٦-محمد قطب : منهج التربية الإسلامية بيروت : دار الشروق، ١٩٨٠.
٢٧-محمد لبيب النجيحى ومحمد منير مرسى : المناهج والوسائل التعليمية القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧.
٢٨-محمد نجيب مصطفى عطيو : "العلاقة بين النمو المعرفي عند بياجيه وتحصيل المفاهيم البيولوجية لطلاب المرحلة الثانوية العامة فى مصر" رسالة دكتوراه غير منشورة، قدمت إلى كلية التربية – جامعة الأزهر، ١٩٨٥.
٢٩-محمود عز الدين عبدالهادى : "دراسة مقارنة لتخطيط مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية في مصر وأمريكا"، رسالة ماجستير غير منشورة، قدمت إلى كلية التربية – جامعة الأزهر،١٩٨٣.
٣٠-مصطفى سويف : الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي القاهرة : درا المعارف، ١٩٦٠.
٣١-منيرة حسن الصعيدي : المناهج المتكاملة القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨١.
٣٢-نورمان جرونلند : الأهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتطبيقاتها، ترجمة أحمد خيري كاظم، القاهرة : دار النهضة العربية.
٣٣-وليم هيركليا تريك : أصول المنهج الجديد – ترجمة أبو الفتوح رضوان وآخرون، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠.
٣٤-وهيب سمعان ورشدا لبيب وإبراهيم ميخائيل حفظ الله : دراسات في المناهج، ط٣، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية،١٩٦٩.
٣٥-يوجين س. كيم وآخرون مرشد المعلم . ترجمة جابر عبد الحميد، القاهرة : عالم الكتب، ١٩٨٢.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1- Beachanb, G. and Beauchamb,K.Comparative Analysis of curri culum systems (Wilemette, Kagg Press, 1976.(

2- Bchnis, W.C., Benne, K.D. andchind, R, The of Change N.Y. (Holt, Rinchart and Winston, 1969.(

3- Block, J. and Anderson, L.W. Mastry Learning in Classroon Instruclion. New Yourk Macmillan publishing Co., Inc., 1975.

4- Bloom, B.S., Taxonomy of Educational objectives, the Classification of Educational Goals- Handbook l: Congnigive Domain. (New Yourk: Devid Maxkay Co., 1956.(

5- Bloom, S. An Introduction to Mastry Learning in Block.H. (Ed.) School, Sociely, and Learning. New Yourk holt, Kinehsit and Winston, 1974.(

6- Burton, R. William: the Guicance of Learning Activities. N.Y Dappletor – Gentury Co., New Yourk, 1944.

7- Carrol, J.B.A Model of School Learning. Teacher College Record. 1963, 64, pp. 723 – 733.

8- CERT, Case – Studies of Educational. Innovation. (Vols.4). (Paris OECD, 1973.(

9- CERT, Handbook of Curriculum Development (Paris: OECD, 1975.(

10- Dalin, Per.Strategies for Innovation in Education. (CERT. O.E.C.D. Paris, 1973.(

11- Davies, L.K., Objectives in Curriculum Design, (England: Mcgraw. Hill Book Co., 1976.(

12- Doll, R.C. Curriculum Iniprovement Decision Making and proccess fth edution.U.S.A. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1978.

13- Gagne principles of Insturuetional Design (New Yourk: Holt, Rinelurt and Winston 1974.(

14- Hass Galent Curriculum planning. London, Allen and Bacon, Inc., 1977.

15- Havelock, Ropnald G. Pianning for Innovatiopn through Dissemination and Utilization of Knowledge., fth ed (Ann Arbor. Michigan:Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, 1973.(

16- Hopkins, L. and Others: Intergation, its Meaning and application New Yourk: (D.Appletongentury Company, Lnc., 1973.(

17- Hopper, Richard: the Curriculum Content, Design, Development: open University press, London 1971.(

18- Hugh, Sockett: Designing the curriculum. London, open Books publishing, Lmt, 1979.

19- J. Stuart and Becher, Tony. Tony. The State of the Art of Curriculum Development: a Study of a Sample of O.E.C.D. Nemner Countries.

20- Novak, K. Innovation in Education (New Yourk.Teachers Collage Press, Colunibia University, 1981.

21- Nuffield Adanced Sciences, Chemistry, Teacher’s Guide ll , to piees 13 to 19 Longman Group Limited, 1979.

22- Owen, J. the Management of Curriculem Development (Cambridge Cambridge Univ. Press.(
23- Fritz R. philo. T. Dynamies of Curriculum Improveent prentic Hall, Inc., 1959.
24- Taba, H., Curriculum Development Theory and practice (New Yourk: Hercourt, Brace, Wocld 1962.(
25- Tanner, D. and Tanner F. Curriculum Developmen Thedory into practice (New Yourk: Macmillan publishing Co., 1975.(
26- Taylor, p. and Johnson, M. (eds). Curriculum Development: a Comparative pervective windsor, N F E R, 1974.(
27- Taylor, p. and Richards, C. An Introducation to Curriculum Studies (N F E R , Slough, 1979.(
28- Unesco. New Trends in Integrated Science Teaching Vol. I, Paris, 1970.
29- Unesco : New Trends in Integrated Science Teaching Vol. II, Paris 1973.
30- Unesco : New Trends in Integrated Science Teaching Vol. III, Parls, 1974.
31- V.M Showalter: Unification of Curriculum. The Encyclopendia of Education, The Macmillan Co. and The Free Press, Val. 8.
32- Wheeler, D.K., Curriculum Process. (London) Unibooks University of London 9n Ltd. 1977.
33- Zais R.S. Curriculum principles and Foundation S. New Yourk, Harper & Row Publishers, Inc.,1976.